

LENGUA CASTELLANA

Noelia ALCUSÓN LASHERAS

**PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE
AL IMPLEMENTAR UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

TFG 2017/18

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

**PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE AL
IMPLEMENTAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Noelia ALCUSÓN LASHERAS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Noelia ALCUSÓN LASHERAS

Título / Izenburua

Práctica reflexiva docente al implementar una secuencia didáctica en Educación Primaria

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Maite LÓPEZ FLAMARIQUE

Departamento / Saila

Filología y Didáctica de la Lengua/ Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2017/2018

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se concreta sobre todo en la contextualización del alumnado donde ha sido necesario aplicar los conocimientos relacionados con las áreas Bases psicológicas y Desarrollo Evolutivo. También se concreta en la programación y planificación de la propuesta didáctica, el conocimiento del diseño curricular y en el seguimiento de un modelo de educación constructivista, conceptos trabajados en el área Profesión Docente. Por último, todos los conocimientos adquiridos en el área Habilidades Comunicativas y Tic me ha permitido llevar a cabo la redacción de este trabajo y la gestión de la información de una forma más profesional.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite enmarcar el diseño y puesta en práctica en el aula de la secuencia didáctica. Los conocimientos adquiridos en las áreas relacionadas con la Lengua y su didáctica me han permitido trabajar con unas herramientas adecuadas para la enseñanza de la lengua, basándome en los objetivos, contenidos y competencias referidas a este área del currículum.

Asimismo, el módulo *practicum* ha sido primordial a la hora de desarrollar este trabajo. Gracias a las Prácticas Escolares 3 he podido implementar, en un aula real, la propuesta didáctica que ha servido como base para desarrollar todo el Trabajo Fin de Grado. Estas prácticas me han proporcionado el espacio para poder poner a prueba tanto los materiales didácticos diseñados por mí como mi práctica docente y poder reflexionar sobre ello. Mi TFG se ha visto enriquecido gracias a las Prácticas Escolares 3, del mismo modo que mis Prácticas Escolares 3 han sido más fructíferas gracias al desarrollo del TFG dentro de las mismas.

Por último, el módulo *optativo* se concreta en la utilización de todos los programas y aplicaciones informáticas que me han ayudado en la elaboración de este trabajo como, por ejemplo, el programa F4 para realizar las transcripciones de las sesiones de clase, el programa Atlas.ti para el análisis y etiquetado de las mismas y la aplicación Mendeley que me ha permitido gestionar las referencias bibliográficas y los documentos de investigación.

Resumen

Este trabajo presenta la puesta en práctica en el aula de una propuesta didáctica de lengua en torno a la carta de solicitud formal, diseñada durante el transcurso del Grado en Maestro en Educación Primaria, y el posterior análisis y reflexión acerca de la práctica docente realizada en dicha intervención. Esta fue llevada a cabo en un aula de 4º curso de EP en el Colegio San Ignacio de Pamplona durante el período de Prácticas Escolares 3. Se concluye que las propuestas didácticas diseñadas por el alumnado universitario pueden funcionar en las aulas y que la reflexión sistemática sobre la propia acción docente puede contribuir a la mejora de dichas propuestas y, por la tanto, es una buena herramienta para mejorar la práctica profesional docente en general.

Palabras clave: secuencia didáctica; gestos didácticos; práctica reflexiva; acción docente; Educación Primaria.

Abstract

This study discusses the implementation in classroom of a didactic proposal aimed to train students on writing a formal application letter. The didactic intervention was designed during the Teaching Training Degree of Primary Education. It was carried out in a 4th year Primary Education classroom at San Ignacio School in Pamplona during the period of School Placement 3. The analysis of the intervention and the reflexive observation of the teaching practice through the analysis of the didactic gestures concludes that didactic proposals designed by university students can work in a real classroom. Also, the systematic reflection on one's own teaching practice can contribute to the improvement of designed proposals and, therefore, it is a good tool to improve the teaching professional practice in general.

Keywords: didactic sequence; didactic gestures; reflective practice; teaching action; Primary Education.

Índice

Introducción	1
1. Objetivos y preguntas de investigación	3
2. Marco teórico. Fundamentación e implicaciones	4
2.1. Propuesta didáctica	4
2.1.1. La importancia de la competencia lingüística	4
2.1.2. La secuencia didáctica como dispositivo didáctico para el aprendizaje de la lengua	5
2.1.2.1. Estructura de la secuencia didáctica	9
2.1.2.2. El aprendizaje de la escritura a partir de los géneros textuales	11
2.1.2.3. El papel del profesorado.	12
2.1.3. Género lingüístico seleccionado: la carta de solicitud	13
2.2. Reflexión sobre la práctica docente	14
2.2.1. Innovación e investigación desde el aula	14
2.2.2. Necesidad de la reflexión sobre la práctica docente	15
3. Diseño de las propuestas didácticas	17
3.1. Contextualización del alumnado	17
3.2. Contextualización del aula	19
3.3. Secuencia didáctica	21
3.3.1. Desarrollo de la secuencia didáctica. Secuencia de actividades	25
3.4. Evaluación	32
3.4.1. Herramientas de evaluación	32
4. Metodología	35
4.1. Metodología para el análisis del funcionamiento de la secuencia didáctica	35
4.2. Metodología para el análisis de la práctica docente	36
4.2.1. El proceso de análisis de la práctica docente	38
4.3. Otras investigaciones que han utilizado estos métodos de análisis	41
5. Análisis de resultados y discusión	44
5.1. Análisis cuantitativo del funcionamiento del dispositivo didáctico	44
5.1.1. Análisis de la producción inicial	44
5.1.2. Análisis de la producción final	46
5.1.3. Análisis comparativo entre producción inicial y producción final	47
5.2. Análisis cualitativo de la práctica docente	51
5.2.1. Análisis episodios de “Presentación del dispositivo didáctico”	52
5.2.2. Análisis episodios de “Regulación”	59
5.2.3. Análisis episodios de “Institucionalización”	65
5.2.4. Análisis episodios de “Creación memoria didáctica”	66
Conclusiones y cuestiones abiertas	
Referencias	
Anexos	
A. Anexo I. Preguntas de conocimientos previos	
A. Anexo II. Modelo carta de solicitud con las distintas partes señaladas	
A. Anexo III. Carta de solicitud recortada en sus distintas partes	
A. Anexo IV. Recortes de las diferentes partes de la carta de solicitud	

- A. Anexo V.** Carta de solicitud para reconocimiento de características lingüísticas y pragmáticas
- A. Anexo VI.** Guía de escritura
- A. Anexo VII.** Tablas de datos análisis cuantitativo
- A. Anexo VIII.** Transcripciones

INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de la puesta en práctica en el aula de una propuesta didáctica de lengua diseñada durante el transcurso del Grado en Maestro en Educación Primaria (en adelante EP), en la asignatura de Didáctica de la Lengua II y el posterior análisis y reflexión acerca de mi práctica docente realizada en dicha intervención. Esta fue llevada a cabo en un aula de 4º curso de EP en el Colegio San Ignacio de Pamplona durante el período de Prácticas Escolares 3.

Las razones que me han llevado a realizar la presente investigación han sido, por un lado, comprobar si funcionan en las aulas los materiales que son diseñados por el alumnado durante el grado y, por otro lado, mi interés por mejorar la práctica profesional docente.

Durante el transcurso del grado, yo y muchos de mis compañeros y compañeras hemos sentido incertidumbre al pensar si la teoría aprendida y las propuestas didácticas diseñadas durante el mismo funcionarían en el aula y si seríamos capaces o no de implementarlas de forma eficaz. Por ello, con este trabajo pretendo poner a prueba tanto los materiales diseñados en el grado como mi propia práctica docente y analizar los resultados de esa puesta en práctica.

Las Prácticas escolares 3 me han proporcionado un contexto escolar para llevar a cabo esta investigación en el entorno real que requería y, a su vez, este trabajo me ha permitido aprovechar mucho más el período de prácticas escolares. Ha supuesto tener que implementar en un aula real una secuencia didáctica, pensar en el qué, el cómo y el cuándo enseñar y además, me ha obligado a reflexionar sobre todo ello convirtiendo el período de prácticas en una experiencia más completa.

Hay muchos trabajos de fin de grado que consisten en la puesta en práctica de una secuencia didáctica en las aulas, sin embargo, yo con este trabajo quería profundizar más. Quería que fuera una secuencia didáctica diseñada realmente por mí durante el grado con sus aciertos y defectos. Y sobre todo, quería analizar de una forma sistemática el resultado de ponerla en práctica, buscando mejorar mi práctica docente.

La propuesta didáctica elegida para ser implementada en el aula fue una secuencia didáctica diseñada en la asignatura de Didáctica de la Lengua II. La elección estuvo

motivada por dos razones: primera, porque dicha secuencia se articulaba en torno al aprendizaje de un género textual, y precisamente los diferentes géneros textuales formaban parte de los contenidos que se estaban impartiendo en el curso en el que se llevó a cabo la intervención didáctica. De esta manera no interfería demasiado en la planificación curricular del centro. Y segunda, porque considero que se trata de una herramienta didáctica adecuada para el desarrollo de la competencia lingüística en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Tal y como nos explica Bronckart (2007), las secuencias didácticas fueron elaboradas precisamente para esquivar la progresión gramatical clásica utilizada tradicionalmente en la enseñanza de la lengua.

En concreto, se seleccionó una secuencia didáctica en la que se trabaja el género textual de la carta de solicitud formal. De nuevo esta elección estuvo justificada por dos motivos: primero, por tratarse de una propuesta real diseñada durante el grado en la asignatura de Didáctica de la Lengua II, ya que se trata de comprobar la eficacia del material diseñado durante el mismo por el alumnado, y segundo, por la facilidad que me proporcionaba a la hora de adaptarla al contexto del aula seleccionada. Se trata de una secuencia didáctica que no requiere grandes recursos materiales y que se podía adaptar al contexto del aula.

En este trabajo comenzaré por exponer los objetivos y las preguntas de investigación que lo han dirigido. Continuaré con el marco teórico que fundamenta tanto la propuesta didáctica seleccionada como la práctica reflexiva acerca de la intervención en el aula. A continuación, mostraré los materiales y la metodología utilizada en la investigación para proceder entonces al análisis y discusión de los resultados obtenidos. Finalmente, se expondrán las conclusiones a las que he llegado.

1. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este trabajo es ver si funciona el material didáctico elaborado durante el grado y observar y reflexionar acerca de las competencias profesionales docentes adquiridas durante el mismo, para ver si esa reflexión puede mejorar la práctica profesional docente.

Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Ver si se cumplen los objetivos del dispositivo didáctico concreto que se lleva al aula, tomando como base una secuencia didáctica diseñada durante el grado.
- Analizar mi actividad docente al llevar a cabo el dispositivo didáctico en un aula de 4º de Primaria y comprobar si la práctica reflexiva puede mejorar la práctica profesional docente.

Teniendo en cuenta el doble objetivo en el que se desglosa el objetivo general, se plantea una pregunta de investigación general para cada uno de ellos que serán desglosadas a su vez en otras cuatro:

- Sobre el dispositivo didáctico: ¿funcionan en las aulas las propuestas didácticas diseñadas durante el grado?
 - ¿Qué resulta adecuado?
 - ¿Qué cambiaría?
 - ¿Qué añadiría?
 - ¿Qué dudas y preguntas me surgen?
- Sobre la práctica didáctica: ¿puede la práctica reflexiva mejorar la práctica profesional docente en las aulas?
 - ¿Qué resulta adecuado?
 - ¿Qué cambiaría?
 - ¿Qué añadiría?
 - ¿Qué dudas y preguntas me surgen?

2. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES

Se expone a continuación el marco teórico que fundamenta tanto la propuesta didáctica seleccionada para llevar al aula como la posterior reflexión acerca de la intervención en el aula y su implicación en la práctica docente.

2.1. Propuesta didáctica

El profesorado cuando se dispone a implementar una propuesta didáctica en el aula, antes ha tenido que tomar una serie de decisiones que le habrán guiado en su elaboración como, por ejemplo, a qué área o áreas pertenecerán los contenidos a tratar, o qué dispositivos didácticos empleará, entre otras. Estas mismas decisiones tuve que tomarlas yo a la hora de decidir cuál sería mi propuesta didáctica.

2.1.1. *La importancia de la competencia lingüística*

Elegí el área de Lengua Castellana y Literatura para mi propuesta didáctica por la importancia que tiene la competencia lingüística en la educación integral del alumnado. Es en la ley y en algunos autores donde encontramos la justificación que me llevó a esta conclusión.

El Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, en su exposición de motivos, habla acerca del aprendizaje basado en competencias y más concretamente en su artículo 8, punto 3 explicita que, “Dado que la competencia en comunicación lingüística constituye un factor fundamental para la adquisición del resto de competencias se dará un especial tratamiento a la enseñanza de las estrategias lectoras y a la producción de textos escritos.” (BON, 2014, p. 4).

Cassany (2009) hace un análisis de todas las competencias básicas desde el punto de vista de la lengua, reconociendo en todas ellas el uso del lenguaje y de ahí que las denomine “competencias lingüísticas básicas”. Entiende las competencias básicas como herramientas para el desarrollo de todos los ámbitos del conocimiento humano y sobre todo en Occidente dicho conocimiento lo aprendemos vinculado a los usos lingüísticos (leer, escribir, escuchar, conversar, hablar). Este autor sostiene que vivimos en una sociedad letrada, lo que significa que funcionamos con el intercambio de textos orales y

escritos. Para este autor, la competencia lingüística es instrumental, es decir, básica, porque es necesaria para poder trabajar y adquirir todas las demás. Para Cassany (2009) proporcionar habilidades lingüísticas a nuestros alumnos y alumnas es darles poder para desenvolverse en todos los ámbitos de sus vidas, de forma que logren su realización personal y que sean capaces de ejercer una ciudadanía activa.

Así pues, tanto las leyes educativas como expertos coinciden en pensar que el área de Lengua Castellana y Literatura es de vital importancia en la educación de nuestro alumnado y de ahí que se seleccionara este área como base de mi propuesta didáctica.

Había que decidir bajo qué concepción del lenguaje se planteaba dicha propuesta. Las distintas concepciones del lenguaje a lo largo de la historia han ido evolucionando hacia un enfoque comunicativo que supone tal y como explica Areizaga (2000) una ruptura con las metodologías de base estructuralista que han dominado hasta los años 70. Bajo el enfoque comunicativo el concepto de lenguaje es más que una simple construcción de oraciones correctas, incorpora también elementos pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos. El lenguaje es tanto objeto como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

En este caso, seguimos a Bronckart (2007), que viendo la “imposibilidad social” de modificar radicalmente la enseñanza tradicional gramatical y teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje utilizados por los estudiantes, propone que la enseñanza de la lengua se lleve a cabo mediante un corpus de frases “seleccionadas”, a partir de las cuales se realicen actividades de inferencia y de codificación para conocer las reglas más importantes del sistema de la lengua y, al mismo tiempo, con un corpus de textos empíricos también “seleccionados”, a partir de los cuales se planteen actividades para mostrar a los estudiantes las condiciones de funcionamiento de los textos en su contexto comunicativo; es decir, una didáctica de la lengua y una didáctica del funcionamiento textual para que el alumnado al finalizar la escolaridad obligatoria domine el funcionamiento textual.

2.1.2. La secuencia didáctica como dispositivo didáctico para el aprendizaje de la lengua

Una vez elegida el área de Lengua Castellana y Literatura y la concepción del lenguaje, decidí que debía fijarme en cómo se estaba trabajando en este área en el curso en el que se iba a implementar la propuesta didáctica, con el fin de interferir lo menos posible

en la planificación anual del centro. De esta forma, me di cuenta de que trabajaban con los distintos géneros textuales y, precisamente, las secuencias didácticas son instrumentos didácticos adecuados para reorganizar la progresión y el tiempo didácticos y se centran en los distintos géneros textuales y en uno o varios problemas técnicos de los mismos (Bronckart, 2007). Al elegir la secuencia didáctica como instrumento didáctico, estábamos seleccionando además el proceso de escritura como contenido de enseñanza-aprendizaje de nuestra propuesta didáctica.

Como Camps (2003) dice, escribir es una actividad compleja que implica unas subhabilidades. Los estudios e investigaciones llevados a cabo en los últimos años acerca de los géneros escritos y los procesos de escritura, así como de los procesos de aprendizaje, llevan a la conclusión que enseñar aisladamente cada una de esas subhabilidades no ayuda a conseguir la capacidad de escribir y comprender textos complejos.

Esta autora propone aprender a escribir mediante las secuencias didácticas partiendo de dos ideas básicas: que hay que escribir textos que tengan sentido y aprender todas aquellas habilidades específicas y necesarias para poder hacerlo. Los textos no son un conjunto de frases independientes de las situaciones en que son producidos. Las investigaciones llevadas a cabo sobre el aprendizaje de los procesos de escritura mediante las secuencias didácticas basadas en proyectos han analizado los dos procesos, y Camps (2000) lo explica de la siguiente manera:

Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos (p.74).

El trabajo con secuencias didácticas que defiende esta autora se enmarca dentro del enfoque del "Trabajo por Proyectos". Los proyectos de lengua consisten en la realización de una producción oral o escrita con una intención comunicativa, al mismo tiempo que se lleva a cabo una propuesta de aprendizaje con objetivos específicos y explícitos sobre los textos escritos. Todos los proyectos no son iguales, depende de la actividad que

queramos realizar y su complejidad. Sin embargo, hay unos elementos comunes a cualquier proyecto de producción textual que deberán ser tenidos en cuenta si se quiere alcanzar los objetivos de hacer algo a la vez que se aprende algo acerca de la lengua y su uso.

Para Camps (2003) estos elementos serían, “la preparación”, que incluye la decisión de qué se va a escribir, la finalidad, la intención, los destinatarios, así como los objetivos de aprendizaje. Un segundo elemento sería “la realización” donde se llevan a cabo dos tipos de actividades: por un lado, las de producción del texto y, por otro, las que conducen a aprender las características formales del texto y su uso. Por último, estaría “la evaluación”, una evaluación formativa, vista como un proceso dentro del aprendizaje, que ayuda al alumnado a ser consciente de sus aprendizajes y sus dificultades, es decir, una evaluación basada en el proceso y no en el resultado final. En la figura 1, se puede ver el esquema de dichos elementos.

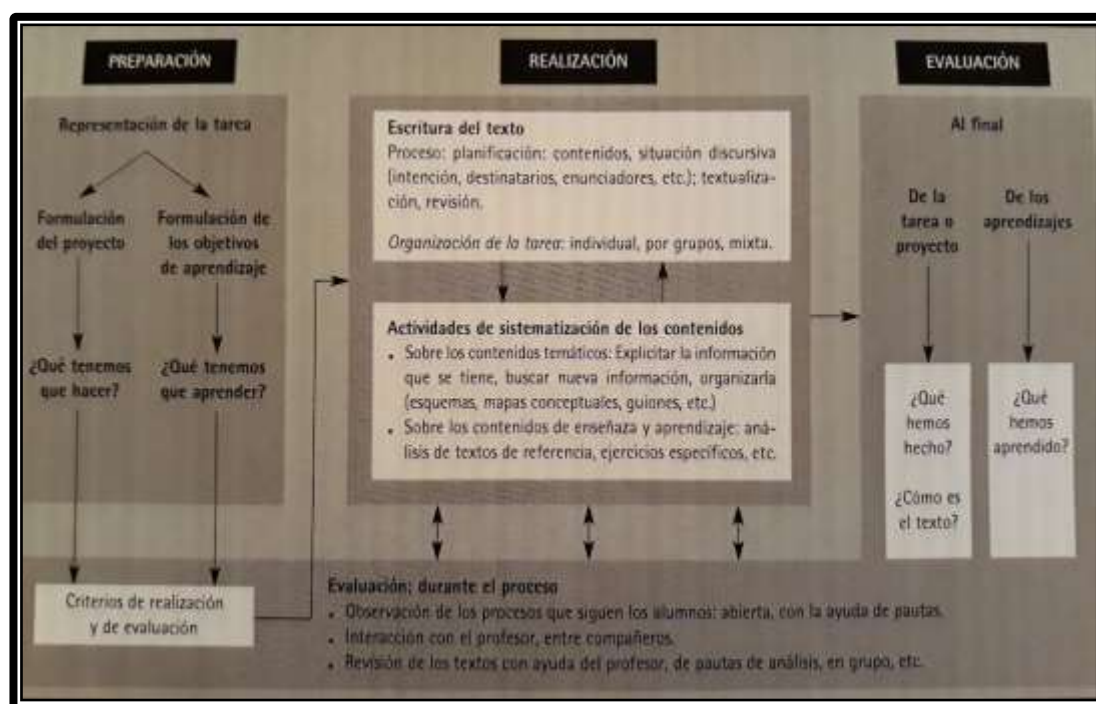


Figura 1. Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita. (Camps, 2003)

Con respecto a la evaluación Capó, Oliver y Sard (2010) dicen que “la evaluación no solo valora el resultado del aprendizaje del alumno sino que indirectamente también refleja

y valora el resultado del proceso de enseñanza, es decir, la actividad del profesor” (p.34). Para llevar a cabo dicha evaluación, las parrillas de evaluación según Irlés, Ortells, De la Calle y De la Sen Fernández (2011) son herramientas que pueden facilitar información sobre la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y estimular la reflexión sobre la evaluación para mejorar el proceso.

Camps (2003) muestra algunos de los aspectos de esta modalidad de trabajo por proyectos y lo que pueden aportar a la innovación en el campo de la enseñanza de la lengua. Así pues, señala que, en los proyectos, la lengua no solo es objeto de aprendizaje, sino también herramienta para la realización de actividades. La lengua tiene un carácter funcional que da sentido a todas las acciones llevadas a cabo en la tarea, generando así la motivación necesaria. Otra de las características de esta modalidad de trabajo es la integración de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir y leer.

El trabajo por proyectos permite el uso de la lengua en toda su complejidad y la fijación de unos objetivos específicos de aprendizaje lingüístico-discursivo que al secuenciarse fomenta que el alumnado construya un saber hacer reflexivo y conocer el funcionamiento de la lengua. La evaluación formativa encaja perfectamente en esta modalidad de trabajo. Un proyecto es un proceso y, en la medida en que lo evaluemos, pueden detectarse las dificultades y plantearse las posibles soluciones. Los alumnos y alumnas tienen habilidades e intereses diferentes y un proyecto les brinda la oportunidad de encontrar sus propias motivaciones, dada la diversidad de actividades que se plantean. Además, y para terminar, los proyectos favorecen las relaciones interdisciplinarias.

De esta forma, basándonos en las investigaciones, estudios y prácticas llevadas a cabo por los autores citados, consideramos que la secuencia didáctica constituye una herramienta didáctica pertinente para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje del proceso de escritura (Camps, 2003).

El equipo de profesores del departamento del Área de Didáctica de la Lengua de la Escuela Universitaria de Magisterio “Begoñako Andra Mari” de Bilbao (BAM), ha trabajado introduciendo el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas. Desde el año 2000 y para responder a la demanda formativa que se les hacía desde otros

centros educativos interesados en el Tratamiento Integrado de las Lenguas, proponen el modelo de secuencias didácticas de la Universidad de Ginebra para la didáctica de los textos (Anakabe Onaindia, Mielgo Merino, & Ocio Endaya, 2013).

Tal y como nos explican Anakabe et al. (2013) mediante esta formación al profesorado basada en las secuencias didácticas, pretendían desarrollar principalmente dos de las competencias básicas de la profesión docente: organizar y animar situaciones de aprendizaje, y gestionar la progresión de los aprendizajes.

2.1.2.1. Estructura de la secuencia didáctica

Bronckart (2007), uno de los autores de la Escuela de Ginebra, explica qué es una secuencia didáctica y cómo las elaboraron precisamente para esquivar la progresión gramatical clásica utilizada hasta entonces en la enseñanza de la lengua.

Una secuencia didáctica está formada por una serie de unidades temporales que tratan sobre un género textual concreto y sobre uno o más problemas técnicos del mismo. Están basadas en los siguientes principios básicos:

- El género textual debe ser socialmente útil para el alumnado y hay que elaborar un modelo didáctico en el que queden descritas las características conocidas del género de forma que puedan ser entendidas tanto por los docentes como por los estudiantes.
- Se debe desarrollar un proyecto de clase en el que la producción colectiva de un modelo del género en cuestión tenga un significado para el alumnado.
- Hay que planificar la secuencia en una serie de módulos para trabajar los problemas técnicos de dicho género, dejando cierta flexibilidad para poder tratar los problemas que pudieran surgir en el transcurso de la secuencia.

La secuencia didáctica se divide en tres fases:

- La producción textual inicial: en la que se da la consigna que explicitará los objetivos del proyecto comunicativo, es decir, el contexto de producción, el tema y el efecto que deberá producir en el destinatario.
- Los módulos técnicos que son abordados en talleres que tendrán en cuenta las dificultades surgidas en la producción inicial y que podrán tratar distintos niveles: adecuación de un género a una situación de comunicación, los tipos de discurso

que existen en el texto, gestión de los mecanismos de textualización, etc. Las actividades pueden ser orales o escritas y, a veces, pueden desembocar en ejercicios gramaticales clásicos.

- La producción final, en la que el alumnado escribe un nuevo texto del género trabajado, pero con diferente contexto y tema y que servirá para medir lo aprendido en los talleres.

Dolz y Schneuwly (2009) recomiendan enseñar a escribir mediante la utilización de las secuencias didácticas. Para estos autores “escribir es reescribir” y este es precisamente uno de los principios fundamentales en los que se basan las secuencias didácticas para la enseñanza de la producción escrita. Los alumnos y alumnas hacen de su propia producción textual un objeto de trabajo que será mejorado tras su análisis. Así pues, el reto de las secuencias didácticas es convertir los textos iniciales e imperfectos del alumnado en un medio y un soporte para “precisar el pensamiento, para afinar la imaginación y para desarrollar la claridad de la expresión” (Dolz y Schneuwly, 2009, p.2).

De esta manera, las secuencias didácticas son instrumentos didácticos que pretenden que el alumnado se relacione de forma consciente y voluntaria con sus producciones textuales y que entiendan la actividad de la escritura como el producto de un trabajo elaborado progresivamente. El alumnado tiene que enfrentarse a diversos géneros textuales y para dominarlos deberá realizar una serie de actividades diferentes interaccionando con sus compañeros y compañeras y con el docente. En la figura 2, podemos ver la estructura base de una secuencia didáctica, que como vemos recoge las mismas fases explicadas por Bronckart (2007).

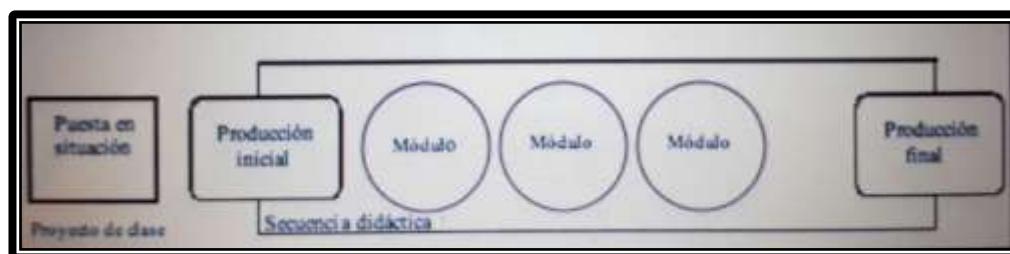


Figura 2. Estructura base de una secuencia didáctica. (Dolz y Schneuwly, 2009)

Se parte de una producción inicial (borrador) que nos dará información sobre las dificultades el alumnado. Se continúa con los módulos referidos a distintos problemas

de escritura, donde conseguirán las herramientas para volver a sus textos y mejorarlos conscientemente. Para terminar, en la escritura de la producción final podrán aplicar lo que han aprendido (Dolz y Schneuwly, 2009).

2.1.2.2. El aprendizaje de la escritura a partir de los géneros textuales

Como se señalaba al principio, las secuencias didácticas se centran en los distintos géneros textuales, por eso la importancia de las investigaciones que recomiendan la utilización de textos pertenecientes a los distintos géneros textuales en la enseñanza de la lengua y la literatura como, por ejemplo, es el caso de la propuesta de González (citado en Abril, 2003) que reflexiona:

Enseñar lengua debe consistir, ante todo, en seleccionar y trabajar en clase con los textos, contextos y temas —es decir, con los géneros o modos del discurso— que se consideren socialmente necesarios para los alumnos de cada nivel educativo y trabajar conjuntamente significados y formas (p.11).

Para autoras como Bassols y Torrent (1997), el alumnado desde muy temprana edad debería ser expuestos a los diferentes tipos de textos, para que por ellos mismos pudieran averiguar sus características. De esta forma, se fomentaría el hecho de que pudieran ponerlos en funcionamiento en situaciones comunicativas o que se acostumbraran a observarlos, de forma que pudieran relacionar la organización interna de los mismos con sus marcas superficiales.

Los autores del grupo Didactext (2003) proponen trabajar la escritura teniendo en cuenta los aspectos culturales y contextuales que la rodean. En su propuesta, resaltan tanto la importancia del componente cognitivo y su relación con los factores culturales y sociales como llevar a cabo una intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pretendiendo la transformación y la mejora de la práctica. De esta manera, explican los factores que influyen en la producción de un texto escrito: la cultura, el contexto de producción y el individuo. Para Bajtín (citado en Didactext, 2003, p.82), “los géneros discursivos se corresponden con la multiforme variedad de esferas de la actividad humana, que dan lugar a tipos estables de enunciados, caracterizados no solo temática y estilísticamente, sino, sobre todo, por su composición o estructuración”. Estos autores explican las cuatro fases que intervienen en la elaboración de un texto

escrito, “acceso al conocimiento”, “planificación”, “producción textual”, y “revisión” así como las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en cada una de ellas. Destacan el hecho de que al tener en cuenta todos los factores implicados en la producción escrita se potencian la competencia comunicativa del alumnado y las subcompetencias que la conforman (discursiva o textual, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica, literaria, sociocultural y de aprendizaje.)

Siguiendo un enfoque comunicativo, además de trabajar con textos, es muy importante que estos sean reales y en esa línea encontramos la propuesta de Seco (citado en Abril, 2003)

Ésta es la verdadera enseñanza: el estudio de los textos reales. [...] la adquisición de nuestra destreza emisora se logra de manera incomparablemente más eficaz con el calor vital del examen de textos reales de habla (orales y escritos) que con las frías explicaciones gramaticales, sean las del libro impreso o las del libro-profesor (p.9).

2.1.2.3. El papel del profesorado

Las secuencias didácticas se basan en el constructivismo social y ello tiene una serie de implicaciones para los docentes. Según Anakabe et al. (2013), por un lado, el profesorado deberá tener la capacidad de facilitar situaciones comunicativas variadas y de calidad, acompañadas de textos igualmente abundantes y ricos que se adecuen a dichas situaciones, para movilizar los conocimientos previos del alumnado en beneficio del aprendizaje autónomo y, por otro, para conseguir un aprendizaje significativo de los discentes, deberán proponerles actividades para manipular y observar estos textos, de forma que al interpretarlos y reformularlos puedan ampliar sus estrategias comunicativas mediante el uso de los recursos lingüísticos aprendidos. Además, es necesario que los docentes se formen en el análisis del funcionamiento de los discursos de forma que adquieran unos conocimientos sobre los géneros discursivos de los textos, así como las estrategias y habilidades discursivas de dichos géneros (Anakabe et al., 2013).

Al trabajar con secuencias didácticas, estamos adoptando un enfoque comunicativo en nuestra forma de trabajar la lengua y esto también conlleva unas implicaciones

didácticas. Tal como explica Areizaga (2000), las propuestas didácticas tendrán que ser flexibles y variables. A la hora de diseñarlas tendremos que tener en cuenta las características y necesidades de nuestro alumnado, así como el contexto del aula. Nuestro papel como docentes será el de facilitador de los procesos de comunicación, de las tareas y textos del alumnado. En las actividades que planteemos, los discentes deberán sentir la necesidad de usar el lenguaje para algún fin determinado y real. Muchas de las actividades propias de la vida escolar nos van a dar la oportunidad de usar la lengua motivados por una necesidad comunicativa como, por ejemplo, solicitar algo al director del centro, escribir carteles que anuncien actividades escolares, etc.; es decir, usos sociales para una comunicación real que además de motivación conllevan un aprendizaje cooperativo, por lo tanto, más significativo. Este último aspecto supone que tendremos que partir de las necesidades e intereses del alumno, tener en cuenta sus conocimientos previos y otorgarle un papel central y activo en su propio aprendizaje.

2.1.3. Género lingüístico seleccionado: la carta de solicitud

La carta de solicitud fue el género lingüístico seleccionado para la secuencia didáctica que se ha implementado. Esta elección resultó sencilla, puesto que estaba condicionada de antemano por las decisiones tomadas: la secuencia didáctica debía ser del área de lengua y debía tratarse de una propuesta real diseñada durante el Grado en Maestro en Educación Primaria y precisamente, la secuencia didáctica que yo había diseñado durante el grado en el área de lengua giraba en torno a este género textual.

Además, la carta de solicitud formal proporcionaba cierta flexibilidad a la hora de adaptar la finalidad de la misma al contexto real del aula seleccionada y la secuencia didáctica en su conjunto resultaba sencilla a la hora de simplificarla para poder llevarla a cabo en las dos sesiones disponibles.

Por último, esta secuencia didáctica que giraba en torno a la carta de solicitud formal, cumplía con los tres principios generales que debe cumplir toda secuencia didáctica según Bronckart (2007): se correspondía con un género socialmente útil, la producción colectiva final tenía un significado y estaba secuenciada en una serie de módulos o talleres.

2.2. Reflexión sobre la práctica docente

Como futura maestra me preocupa mi práctica profesional docente. Durante el grado aprendemos unos conocimientos teóricos y diseñamos unas propuestas didácticas que no sabemos si después realmente funcionarán en las aulas. Las prácticas escolares 2 y 3 son una buena ocasión para poner a prueba todo esto, pero creo que es necesaria una reflexión sistemática sobre estas prácticas. La reflexión y análisis sobre nuestras actuaciones en el aula puede contribuir a mejorar nuestra práctica docente, a que investiguemos más, innovemos más y a que nuestras propuestas sean cada vez de mayor calidad.

2.2.1 Innovación e investigación desde el aula

Hoy en día, la educación es un tema que suscita gran interés en la sociedad. Muchas son las voces que reclaman cambios en el sistema educativo y los docentes, como uno de los agentes que conforman dicho sistema, son una pieza clave para que las transformaciones necesarias sean llevadas a cabo.

Tal y como nos dice Mendoza (2011), solo es posible avanzar en los cambios educativos si el profesor se implica en el proceso de reflexión sobre su propia práctica docente y si la investigación está encaminada hacia la transformación de la práctica. El cuestionamiento acerca de la propia actividad docente conduce a considerar alternativas diferentes en la forma de actuar, a investigar acerca de los problemas y sus causas, y buscar innovaciones que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En los últimos tiempos, el cuerpo docente demanda una mayor participación en los procesos llevados a cabo para una reforma educativa. Para Mendoza (2011), el docente crítico y motivado por poder implicarse en el conocimiento de los problemas surgidos en las aulas es el mejor aliado de la investigación educativa. De este modo, deja de ser un destinatario-aplicador de investigaciones llevadas a cabo desde fuera del aula para convertirse en profesor investigador en un proceso de investigación educativa.

También Camps (2012), cuando se refiere a la investigación en didáctica de la lengua, más concretamente acerca de la investigación sobre el pensamiento del docente, señala que:

Las entrevistas, individuales o en grupo, hacen emerger lo que los profesores piensan sobre sus prácticas y lo que dicen que hacen; este tipo de tareas se complementan con las observaciones del trabajo en el aula y en muchas ocasiones con la autoconfrontación, lo cual permite profundizar en el análisis de las creencias y puede incidir en la revisión de las mismas prácticas (p.30).

Así pues, podemos señalar que en el campo de la investigación educativa, la reflexión sobre la práctica docente se muestra como una herramienta adecuada para la mejora de la profesión docente en tanto en cuanto ayudará a fundamentar las propuestas que deben llevarse a cabo en las aulas.

2.2.2 Necesidad de la reflexión sobre la práctica docente

Algunos autores como Camps y Mendoza, dedicados a la investigación educativa, ponen su punto de mira en la figura del docente como pieza clave para llevar a cabo las investigaciones necesarias para que se produzcan las innovaciones y los cambios que la sociedad reclama para la escuela. El profesorado es quién se sitúa día a día en las aulas y por ello es protagonista de excepción para conocer las necesidades y dificultades existentes hoy en día con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, para proponer cambios en la forma de llevarlos a cabo y ponerlos en práctica de forma que pueda verse si funcionan o no en la realidad del aula.

Así pues es necesario que el docente estudie y comprenda el funcionamiento de los sistemas didácticos ordinarios y que reflexiones acerca de la manera de implementarlos en las aulas. Como dice Rickenmann (2006),

No se trata pues de decir qué es un buen o un mal maestro, sino más bien de comprender por qué, en determinadas circunstancias, en un contexto dado y en lo concerniente a los objetos de saber de una determinada materia escolar, un maestro hace lo que hace y con qué consecuencias en los procesos de aprendizaje y en la construcción de los contenidos efectivamente enseñados (p.2).

Es revelador el trabajo llevado a cabo por la profesoras Masgrau y Falgàs (2013) de la Universidad de Girona. Estas autoras, con el fin de formar docentes capaces de adaptarse a los distintos contextos y llevar a cabo procesos de innovación desde la

propia acción docente, generando así conocimiento pedagógico y didáctico, proponen que en los grados de Educación se fomenten las prácticas reflexivas, muy especialmente en las clases dedicadas a las didácticas específicas dentro del Prácticum.

Masgrau y Falgàs (2013) analizaron las reflexiones de los estudiantes de magisterio posteriores a su actuación en la prácticas escolares y se dieron cuenta de que las reflexiones de los y las estudiantes sobre sus intervenciones eran globales y subjetivas. Para lograr una mejora y transformación de la práctica docente, estas autoras proponen la adquisición, por parte de los nuevos docentes, de herramientas adecuadas para llevar a cabo la planificación de la intervención docente en las aulas así como la reflexión acerca de dichas intervenciones una vez implementadas.

Para Masgrau y Falgàs (2013) es necesario proporcionar al profesorado instrumentos de análisis adecuados que, por un lado, harán que mejore su competencia comunicativa y, por otro lado, permitirá que sean capaces de cambiar o modificar la concepción de la acción didáctica para ser entendida como un proceso interactivo en la relación didáctica (docente-alumnado-saber), que está determinada por el contexto. Mediante estos instrumentos, profundizarán en el análisis de su acción docente con el fin de mejorarla, constituyendo así, al mismo tiempo, una metodología que les inicia en el proceso de investigación didáctica. Algo necesario para avanzar en los cambios educativos (Mendoza, 2011).

Tal como indica Calbó (citado en Masgrau y Falgàs, 2013) para garantizar un aprendizaje profesional no solo tienen que integrarse la práctica y los conocimientos teóricos, sino que también hace falta la reflexión sobre las posibles alternativas de la acción docente. Este carácter reflexivo es el que debe definir a los docentes. En esta misma línea Richards y Lockhart (citados en Masgrau y Falgàs 2013) defienden que la reflexión acerca de la práctica docente conlleva evaluar, contrastar, reformular, etc., y añaden que, para terminar con las rutinas o las arbitrariedades en la misma, es necesario analizarla de una forma sistemática y científica.

3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado se explicará en qué consistió la propuesta didáctica, se contextualizará al alumnado y el aula y se presentará el desarrollo de la secuencia didáctica que se implementó en clase.

El dispositivo didáctico que se utilizó en la propuesta didáctica es una secuencia didáctica diseñada durante el Grado en Maestro en Educación Primaria, en la asignatura de Didáctica de la Lengua II. Sin embargo, la secuencia didáctica seleccionada tuvo que ser adaptada para ajustarla a la programación del aula. Esta estaba pensada para ser llevada a cabo en nueve sesiones y la tutora nos dijo que disponíamos tan solo de dos sesiones de 50 minutos.

En principio pensé en realizar otra propuesta didáctica, pero esta situación me hizo darme cuenta que en el día a día de las aulas, y dada la falta de tiempo para cumplir estrictamente con los currículos oficiales, es habitual que el profesorado se vea obligado a simplificar las actividades didácticas planificadas de antemano. Por ello, decidí utilizar una versión modificada de la secuencia didáctica que había diseñado durante la carrera.

3.1. Contextualización del alumnado

La propuesta didáctica fue implementada en un aula de 4º curso de Educación Primaria, es decir, con niños y niñas de 9-10 años. El profesorado debe tener en cuenta el desarrollo evolutivo del alumnado para implementar propuestas didácticas que sean acordes al estadio evolutivo en el que ellos se encuentran. Se muestra a continuación el ámbito psicológico generalizado en esas edades.

Dentro del desarrollo evolutivo del niño o niña, se puede hablar en primer lugar del *desarrollo psicológico*. Tal como recoge el proyecto *Escuelas de Familia*, del plan Moderna del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2012), se debe tener en cuenta que los niños y las niñas pasarán la mayor parte de su tiempo jugando; algo que les ayuda en el desarrollo de las capacidades físicas y mentales. En esta etapa empiezan a controlar su impulsividad y son capaces de detener una acción lo que incrementa su capacidad de pensar y de conocerse a sí mismos potenciando la reflexión e imaginación. Abandonan el egocentrismo y aprenden a expresar lo que quieren y lo

que sienten de forma que facilita la comunicación verbal y emocional y los vínculos con sus pares.

Es importante también tener en cuenta el *desarrollo moral*. Tal y como indica Kohlberg (citado en Mariscal, Giménez, Carriedo y Corral, 2009), en esta etapa de Educación Primaria, la moral está determinada por las normas externas dictadas por los adultos. Para los niños y niñas, la acción que merece un castigo es mala y lo importante es tener un buen comportamiento. Según Piaget (citado en Mariscal et al., 2009), el progreso de esta moral heterónoma, en la que obedecen las normas por respeto a la autoridad del adulto que las dicta, a una moral autónoma, que conlleva la interiorización de las normas como propias y la capacidad de reflexionar sobre ellas, se producirá en los intercambios en el grupo de iguales donde aprenderán el respeto mutuo y la reciprocidad.

Interesa también el *desarrollo emocional y social*. Según Erikson (citado en Mariscal et al., 2009), se encuentran en la etapa de la laboriosidad contra la inferioridad. En esta etapa el niño se compara con sus compañeros. Si son trabajadores y adquieren habilidades sociales se sienten seguros de sí mismos. El fracaso en la adquisición de estos atributos conduce a sentimientos de inferioridad. Por otro lado, los agentes sociales significativos son los maestros y maestras y los pares.

Otro aspecto importante es el *desarrollo cognitivo*. Tal como indica Piaget (citado en Mariscal et al., 2009), el alumnado a esta edad se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, en la cual se produce un gran avance en el desarrollo cognitivo. Son capaces de realizar operaciones, pero tienen una limitación, solo pueden llevarlas a cabo cuando el sujeto está manejando información concreta, directamente perceptible. Aparece cierto espíritu crítico y un sentimiento de certeza ante la percepción de la existencia de «lo imposible» o de «lo contradictorio». El niño o niña empieza a ser capaz de entrar en mayor contacto con la realidad y de reflexionar. Tal y como recoge el proyecto *Escuelas de Familia*, del plan Moderna del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2012), estos avances se manifiestan también en una curiosidad e interés insaciables, algo que será beneficioso a la hora de tratar de enseñarles cosas nuevas.

Por último hablar acerca de la *adquisición de la lectura y escritura*. Como muestran Mariscal et al. (2009), con respecto al lenguaje oral, a los 10 años se puede dar por

concluida la adquisición del sistema de fonemas del lenguaje. Entre los 6 y los 11 años se consolida el uso correcto de las conjunciones, los pronombres y la concordancia, se produce un incremento del vocabulario y una reorganización de los términos en campos semánticos cada vez más amplios y complejos, a medida que aumenta su conocimiento sobre el mundo físico, social, económico, etc. Se producen mejoras en la comprensión de términos relativos a relaciones espaciales, temporales y familiares. Se producen progresos para iniciar y mantener una conversación y otros tipos de discursos (narraciones, argumentaciones, etc...) cada vez más amplios y mejor conectados. Con respecto a la escritura y como dicen Mariscal et al. (2009), se encuentran en la fase de escritura caligráfica. Escriben fácilmente en situaciones de dictado, las palabras son más rectas y aparece la rotación de la mano alrededor de la muñeca facilitando la grafía. En esta fase el problema que se plantea es la ortografía, que todavía será insegura.

Todos estos aspectos descritos se tuvieron presentes en el diseño de la secuencia didáctica. Los y las alumnas tendrán que pensar y expresar lo que quieren en las actividades de motivación, producción inicial y final, y tendrán que trabajar en grupo respetando tanto las normas como a sus compañeros/as. La curiosidad creciente que poseen puede ayudar en que muestren interés por aprender el nuevo objeto de enseñanza que se ha previsto con esta secuencia didáctica y finalmente la etapa caligráfica en la que se encuentran permite pedirles la realización de las producciones escritas.

3.2. Contextualización del aula

La propuesta didáctica fue implementada concretamente en el aula de 4º C del colegio San Ignacio de Pamplona, adscrito al modelo lingüístico G (todo castellano).

La clase estaba constituida por 29 alumnos, 17 niños y 12 niñas, de los cuales 5 eran de familias inmigrantes, nacidos en España e integrados entre sus compañeros y compañeras.

Los pupitres se encontraban agrupados de cuatro en cuatro, formando siete grupos heterogéneos de trabajo distribuidos en los aproximadamente 35 metros cuadrados que tiene el aula. Disponía de calefacción y dos grandes ventanales con persianas eléctricas que la dotaban de una gran cantidad de luz natural. Entrando a mano izquierda se

encontraba la mesa del docente con un ordenador. Junto a esta, en la pared y de forma centrada, una pizarra digital, un altavoz, y colgado del techo un proyector. Entrando a mano derecha se encontraba la biblioteca de aula, y a continuación los percheros con el número identificativo de cada uno de los alumnos y alumnas. Además en el aula disponían de siete tablets que eran compartidas por las cuatro líneas que existían de 4º curso. En las paredes podían verse infografías de lectoescritura, calendario en inglés y algunos trabajos realizados por el alumnado. En la figura 3 puede verse una fotografía del aula.



Figura 3. Aula 4º C

Con respecto a la diversidad del aula, había una niña con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) que recibía apoyo por parte del alumnado de prácticas y alumnado de bachillerato del propio centro, dentro y fuera del aula. Todos los niños y niñas eran de Pamplona. Los cinco niños y niñas pertenecientes a familias inmigrantes eran nacidos en España por lo que hablaban el castellano sin ningún tipo de dificultad.

El colegio estaba inmerso en un plan de innovación metodológica que consistía, entre otras muchas innovaciones, en el trabajo de forma cooperativa, el trabajo por proyectos, y en concreto en el área de Lengua y Literatura, estaban siguiendo el programa ComunicArte, un sistema de enseñanza-aprendizaje estructurado a través de proyectos de comprensión, cuyas bases pedagógicas son, entre otras, la enseñanza para la comprensión, el enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo y las inteligencias

múltiples. Precisamente, mediante este proyecto estaban trabajando los distintos géneros textuales, algo que motivó la decisión de plantear una secuencia didáctica basada en un género textual concreto (carta de solicitud) como propuesta didáctica.

3.3. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica para implementar en el aula fue diseñada durante el Grado en Maestro en Educación Primaria, en la asignatura de Didáctica de la Lengua II. Esta secuencia didáctica giraba en torno al aprendizaje de la carta de solicitud formal y estaba diseñada para ser llevada a cabo en nueve sesiones completas de 50 minutos. Sin embargo, la tutora me dijo que disponía tan solo de dos sesiones de 50 minutos, por lo que hubo que simplificarla para ajustarla a la programación del aula.

A la hora de simplificar la secuencia didáctica tenía claro que tenía que mantener el taller de motivación inicial, dado que iba a proporcionarme el interés del alumnado por aprender. También era muy importante la realización de la producción final, la cual me informaría del grado de aprendizaje logrado por los discentes. Una vez claros estos dos extremos, el inicio y el final, decidí que debía realizar los talleres centrales que estuvieran basados en aquellos aspectos de la carta de solicitud más relevantes, por lo que opté por trabajar la estructura interna y externa y algunos aspectos lingüísticos y pragmáticos.

En este apartado se muestran dos tablas. La primera es un resumen de la secuencia didáctica adaptada que se implementó en clase y la segunda consiste en una comparativa entre la secuencia didáctica original y la adaptada.

Tabla 1. Resumen de la secuencia didáctica adaptada.

TAREA DIDÁCTICA Proceso de escritura. Producción de textos.	GÉNERO TEXTUAL SELECCIONADO Carta de solicitud.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA ADAPTADA	
<ul style="list-style-type: none"> – Conocer la tarea a realizar y motivarse para su elaboración. – Identificar la intención de una carta de solicitud y las situaciones comunicativas de la vida diaria en las que son utilizadas. – Distinguir la estructura interna y externa de una carta de solicitud. – Conocer algunas de las características lingüísticas (formas de saludo y despedida y ordenadores del discurso) y pragmáticas (registro formal, uso de usted/ustedes) propias de este género. 	

<ul style="list-style-type: none"> – Escribir la carta de solicitud siguiendo la estructura interna y externa adecuada, así como empleando algunas de las características lingüísticas y pragmáticas propias de este género. – Conseguir que el alumno/a tome conciencia de la enseñanza del proceso de escritura como un proceso estructurado en tres partes: planificación, redacción a partir de borradores y revisión antes de redactar el escrito definitivo 	
ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA ADAPTADA	
TALLER DE MOTIVACIÓN <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas para ver conocimientos previos. 2. Dejar claro qué vamos a aprender. 3. ¿Para qué vamos a aprenderlo? 4. Producción inicial como tarea para casa. 	
TALLER EN TORNO A LA ESTRUCTURA INTERNA Y EXTERNA DEL TEXTO <ol style="list-style-type: none"> 5. Modelo de carta de solicitud. 6. Puzle carta de solicitud. 7. Agrupación de elementos de la carta de solicitud. 	
TALLER ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y PRAGMÁTICOS <ol style="list-style-type: none"> 8. Subrayado en una carta modelo. 	
TALLER PRODUCCIÓN FINAL <ol style="list-style-type: none"> 9. Producción final de la carta de solicitud con la guía de escritura. 	
FACTORES PARA SU EJECUCIÓN	
GESTIÓN DE LA CLASE (Agrupamientos previstos)	GESTIÓN DE ESPACIOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran grupo ▪ Grupos pequeños de clase (4 personas) ▪ Individual 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de Educación Primaria 4º C
RECURSOS MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenador ▪ Proyector ▪ Pizarra digital ▪ Modelos cartas de solicitud ▪ Guía de escritura ▪ Tijeras ▪ Rotuladores o remarcadores de colores distintos ▪ Lápiz ▪ Bolígrafo ▪ Folios ▪ Plantilla con líneas para escritura recta ▪ Parrillas de evaluación 	
RECURSOS PERSONALES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnado de 4º C ▪ Tutora de la clase ▪ Alumna en prácticas ▪ Director del centro 	
DURACIÓN APROXIMADA	
2 Horas, repartidas en dos sesiones completas de 50 minutos cada una y parte de otra (15 minutos)	

Tabla 2. Comparativa entre la secuencia didáctica original y la adaptada

	SECUENCIA DIDÁCTICA ORIGINAL	SECUENCIA DIDÁCTICA ADAPTADA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer la tarea a realizar motivarse para su elaboración. – Saber distinguir la carta de solicitud de otros géneros textuales y saber reconocerla dentro de otro tipo de cartas. – Identificar la intención de una carta de solicitud y las situaciones comunicativas de la vida diaria en las que son utilizadas. – Escribir la carta de solicitud siguiendo la estructura interna y externa adecuada – Conocer las características lingüísticas de la carta de solicitud. Formas de saludo y despedida, estructuras argumentativas, conectores de subordinación, ordenadores del discurso y precisión léxica. – Conocer las características pragmáticas de la carta de solicitud. Registro formal, evitar coloquialismos, intención de convencer... – Producir la carta de solicitud de manera estructurada y planificada. – Utilizar con eficacia las TIC, concretamente el programa Tagxedo para presentar sus aprendizajes. – Argumentar correctamente de forma oral a la hora de explicitar sus decisiones. – Conseguir que el alumno/a tome conciencia de la enseñanza del proceso de escritura como un proceso estructurado en tres partes: planificación, redacción a partir de borradores y revisión antes de redactar el escrito definitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer la tarea a realizar y motivarse para su elaboración. – Identificar la intención de una carta de solicitud y las situaciones comunicativas de la vida diaria en las que son utilizadas. – Distinguir la estructura interna y externa de una carta de solicitud. – Conocer algunas de las características lingüísticas (formas de saludo y despedida y ordenadores del discurso) y pragmáticas (registro formal, uso de usted/ustedes) propias de este género. – Escribir la carta de solicitud siguiendo la estructura interna y externa adecuada, así como empleando algunas de las características lingüísticas y pragmáticas propias de este género. – Conseguir que el alumno/a tome conciencia de la enseñanza del proceso de escritura como un proceso estructurado en tres partes: planificación, redacción a partir de borradores y revisión antes de redactar el escrito definitivo.

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	<p>TALLER DE MOTIVACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas para ver conocimientos previos. 2. Dejar claro qué vamos a aprender. 3. ¿Para qué vamos a aprenderlo? 4. Producción inicial. <p>TALLER DE IDENTIFICACIÓN DEL GÉNERO TEXTUAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Distinguir textos de distinto tipo. 6. Distinguir textos del mismo tipo textual. <p>TALLER DE REFLEXIÓN SOBRE LA INTENCIÓN Y SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Escribir cartas para distintos usos en la vida cotidiana. 8. Muestra a sus compañeros y reflexión acerca de los usos. <p>TALLER EN TORNO A LA ESTRUCTURA INTERNA Y EXTERNA DEL TEXTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Puzle carta de solicitud. 10. Agrupación de elementos de la carta de solicitud. <p>TALLER ASPECTOS LINGÜÍSTICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Subrayado de cuatro cartas modelo. 12. Uso de TIC. Presentación visual con Tagxedo. 13. Precisión léxica. Evitar palabras “baúl”. <p>TALLER DE PRODUCCIÓN FINAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Generación e ideas. Racimo asociativo. 15. Planificación de la escritura. Guion. 16. Producción final con la guía de escritura. 17. Autoevaluación. 18. Elección de la mejor carta y justificación oral. 	<p>TALLER DE MOTIVACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas para ver conocimientos previos. 2. Dejar claro qué vamos a aprender. 3. ¿Para qué vamos a aprenderlo? 4. Producción inicial como tarea para casa. <p>TALLER ENTORNO A LA ESTRUCTURA INTERNA Y EXTERNA DEL TEXTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Modelo de carta de solicitud. 6. Puzle carta de solicitud. 7. Agrupación de elementos de la carta de solicitud. <p>TALLER ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y PRAGMÁTICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Subrayado en una carta modelo. <p>TALLER PRODUCCIÓN FINAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Producción final de la carta de solicitud con la guía de escritura.
ESPACIOS	<ul style="list-style-type: none"> – Aula de 4º C de Educación Primaria – Aula de ordenadores. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aula de 4º C de Educación Primaria
DURACIÓN	9 sesiones completas de 50 minutos cada una.	2 sesiones completas de 50 minutos cada una y 15 minutos de otra sesión.

3.3.1. Desarrollo de la secuencia didáctica. Secuencia de actividades

La secuencia didáctica, tal y como estaba planificada, estaba dividida en tres momentos diferentes: “El taller de motivación” que se llevaría a cabo en los 15 últimos minutos de una sesión de clase, “los talleres de estructura interna y externa y los de aspectos lingüísticos y pragmáticos” que se realizarían durante una sesión completa y, por último, el “taller de producción final” que se realizaría en otra sesión completa.

De esta manera, la estructura quedaba de la forma siguiente:

Sesión 1: Actividades 1, 2, 3 y 4 (día 1, 15 minutos de una sesión de clase)

1. Preguntas para ver conocimientos previos.
2. Dejar claro qué vamos a aprender.
3. ¿Para qué vamos a aprenderlo? Motivación.
4. Producción inicial como tarea para casa.

Sesión 2: Actividades 5, 6, 7 y 8 (día 2, sesión de clase completa)

5. Modelo de carta de solicitud.
6. Puzzle carta de solicitud.
7. Agrupación de elementos de la carta de solicitud.
8. Subrayado en una carta modelo.

Sesión 3: Actividad 9 (día 3, sesión de clase completa)

9. Producción final de la carta de solicitud con la guía de escritura.

A continuación se muestra la planificación de cada una de las actividades de las que se compone la secuencia didáctica, para lo cual se muestra una tabla con la información correspondiente a cada una de ellas.

Tabla 3. Actividad 1

ACTIVIDAD 1: Preguntas para ver conocimientos previos ¹ .	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA

¹ Ver las preguntas utilizadas en Anexo I.

Actividad de contextualización. Preguntaremos al alumnado acerca de sus conocimientos previos con respecto a la carta de solicitud. Las preguntas serán realizadas en voz alta para que todo el que quiera responder levante la mano y lo haga. No asentiremos ni negaremos ninguna respuesta dado que no se trata de que aprendan nada sino de explicitar los conocimientos previos.	En el aula. Sentados en sus pupitres. En grupo grande.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
Preguntas conocimientos previos acerca de la carta de solicitud.	5 minutos
OBJETIVOS DIDÁCTICO DE LA ACTIVIDAD	
– Conocer el proyecto a realizar y motivarse para su elaboración.	

Tabla 4. Actividad 2

ACTIVIDAD 2: ¿Qué vamos a aprender?	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA
Actividad de contextualización. Explicitaremos ante el alumnado que vamos a aprender a redactar una carta de solicitud, aclarando así el contenido a aprender.	En el aula. Sentados en sus pupitres. En grupo grande.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
	2 minutos
OBJETIVOS DIDÁCTICO DE LA ACTIVIDAD	
- Conocer el proyecto a realizar y motivarse para su elaboración.	

Tabla 5. Actividad 3

ACTIVIDAD 3: ¿Para qué vamos a aprenderlo?	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA
Actividad de contextualización. Explicaremos por qué es importante aprender a redactar una carta de solicitud. (Nos va a servir en nuestra vida diaria, para poder solicitar ante la administración o cualquier organización o empresa aquello que necesitemos)	En el aula. Sentados en sus pupitres. En grupo grande.

MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
	3 minutos
OBJETIVOS DIDÁCTICO DE LA ACTIVIDAD <ul style="list-style-type: none"> – Conocer el proyecto a realizar y motivarse para su elaboración. – Distinguir la intención de una carta de solicitud y las situaciones comunicativas de la vida diaria en las que son utilizadas. 	

Tabla 6. Actividad 4

ACTIVIDAD 4: Producción inicial	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA
<p>Actividad de motivación. Explicaremos el motivo específico por el cual nos va a servir aprender la carta de solicitud, su utilidad para llevar a cabo nuestro propósito concreto basado en algún tema de interés para el alumnado. Dejamos explícita la finalidad concreta y real de nuestra tarea. En concreto será solicitar al director que nos deje realizar una excursión al Parque del Barranco Perdido, en Enciso (La Rioja) para observar huellas de dinosaurio auténticas.</p> <p>Les pediremos que como tarea para casa, que redacten una carta de solicitud para tal fin, con la consigna especial de que no tienen que recibir ayuda por parte de nadie. Que la realicen como ellos crean que debería ser y que no importa si está mal.</p>	En el aula. Sentados en sus pupitres. En grupo grande.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Folio en blanco con espacio para poner el nombre y curso. ▪ Lápiz 	5 minutos
OBJETIVOS DIDÁCTICO DE LA ACTIVIDAD <ul style="list-style-type: none"> – Conocer el proyecto a realizar y motivarse para su elaboración. – Distinguir la intención de una carta de solicitud y las situaciones comunicativas de la vida diaria en las que son utilizadas. 	

Tabla 7. Actividad 5

ACTIVIDAD 5: Modelo de carta de solicitud ²	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA
Actividad de visualización y explicación de características prototípicas del texto. Les mostraremos en la pizarra un modelo de carta donde aparecerán perfectamente diferenciadas sus partes. Explicaremos su estructura interna y externa y algunas de sus características lingüísticas (fórmulas de saludo y despedida y ordenadores del discurso) y pragmáticas (registro formal, uso de usted/ustedes). Escribiremos en la pizarra, las formas de saludo y despedida y los ordenadores del discurso vistos en el modelo a modo de recordatorio para las posteriores actividades	En el aula. Sentados en sus pupitres. En grupo grande.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector ▪ Modelo carta de solicitud ▪ Pizarra 	15 minutos
OBJETIVOS DIDÁCTICO DE LA ACTIVIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> — Distinguir la estructura interna y externa de una carta de solicitud. — Conocer algunas de las características lingüísticas y pragmáticas propias de este género. 	

Tabla 8. Actividad 6

ACTIVIDAD 6: Puzle carta de solicitud ³	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA
Actividad de reconocimiento de la estructura interna y externa de la carta de solicitud. Les entregaremos una carta de solicitud recortada en diferentes trozos, que coincidirán con cada una de las partes de una carta de solicitud, y deberán unirlos para formar la carta completa. Escribiremos en la pizarra, completando la lista generada en la actividad anterior, las formas de saludo y despedida y ordenadores del discurso de la carta empleada en esta actividad.	En el aula. Sentados en sus pupitres. En grupo pequeño de clase (4 miembros).

² Ver el modelo carta de solicitud con las distintas partes señaladas en Anexo II.

³ Ver la carta de solicitud recortada en sus diferentes partes en el Anexo III.

MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
7 Puzles de una carta de solicitud. (Una por grupo, todas iguales)	10 minutos
OBJETIVOS DIDÁCTICO DE LA ACTIVIDAD	
– Distinguir la estructura interna y externa de una carta de solicitud.	



Figura 4. Grupo realizando la actividad 6

Tabla 9. Actividad 7

ACTIVIDAD 7: Agrupación de elementos de la carta de solicitud ⁴	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA
Actividad de reconocimiento de la estructura interna. Les entregaremos cuatro cartas de solicitud diferentes recortadas en trocitos, coincidiendo cada uno con una parte diferente de la carta de solicitud, y deberán de agrupar todos aquellos que pertenezcan a la misma parte de la carta. Les pediremos que se fijen en las diferentes fórmulas de saludo y despedida y las anotaremos en la pizarra junto a las escritas anteriormente.	En el aula. Sentados en sus pupitres. En grupo pequeño de clase (4 miembros).
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN

⁴ Ver las cuatro cartas de solicitud recortadas en sus diferentes partes en el Anexo IV.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuatro cartas de solicitud recortadas en trocitos por grupo. ▪ Pizarra 	10 minutos
<p align="center">OBJETIVOS DIDÁCTICO DE LA ACTIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distinguir la estructura interna y externa de una carta de solicitud. – Conocer algunas de las características lingüísticas y pragmáticas propias de este género. 	



Figura 5. Grupo realizando actividad 7

Tabla 10. Actividad 8

ACTIVIDAD 8: Subrayado o remarcado en una carta modelo ⁵	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA
<p>Actividad de reconocimiento de algunas características lingüísticas y pragmáticas. Les entregaremos individualmente una carta de solicitud en la que deberán poner su nombre y curso y subrayar con distintos colores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La fórmulas de saludo (color rojo) - La fórmulas de despedida (color azul) - Los ordenadores del discurso (color verde) - Las formas de usted/ustedes (color naranja) <p>Proyectaremos esta leyenda para que puedan guiarse en la tarea.</p>	<p>En el aula. Sentados en sus pupitres. Tarea individual.</p>

⁵ Ver la carta de solicitud para reconocimiento de características lingüísticas y pragmáticas en Anexo V.

Recogeremos la carta una vez hayan terminado para su evaluación.	
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una carta de solicitud por alumno/a ▪ Rotuladores de colores: rojo, azul, verde y naranja. ▪ Proyector 	15 minutos
OBJETIVOS DIDÁCTICO DE LA ACTIVIDAD	
— Conocer algunas de las características lingüísticas y pragmáticas propias de este género.	



Figura 6. Niña realizando actividad 8

Tabla 11. Actividad 9

ACTIVIDAD 9: Producción final	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA
Actividad de producción final. Pediremos a los alumnos y alumnas que escriban su carta de solicitud definitiva siguiendo la guía de escritura ⁶ que les daremos para que no olviden nada. Deberán escribirla en un folio en blanco, encima de la plantilla de líneas para que escriban de forma recta y con bolígrafo.	En el aula. Sentados en sus pupitres. Tarea individual.

MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de escritura ▪ Plantilla líneas rectas ▪ Folio en blanco con espacio para nombre y curso. ▪ Bolígrafo 	50 minutos
OBJETIVOS DIDÁCTICO DE LA ACTIVIDAD	
– Escribir la carta de solicitud siguiendo la estructura interna y externa adecuada, así como empleando algunas de las características lingüísticas y pragmáticas propias de este género.	

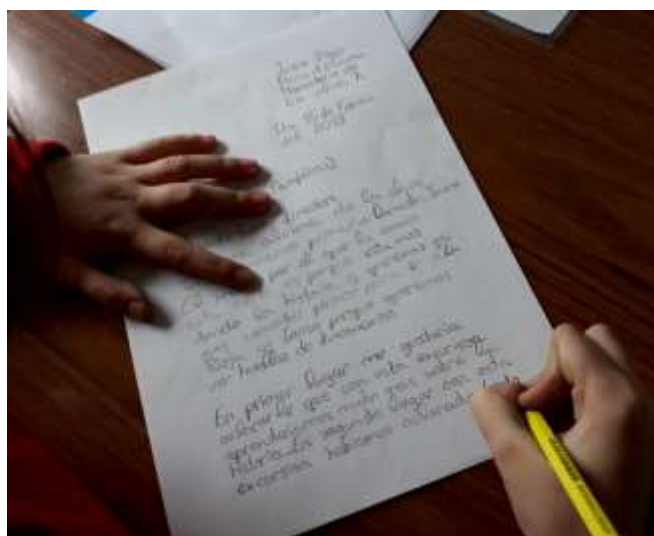


Figura 7. Niña realizando la producción final

3.4. Evaluación

En nuestra secuencia didáctica se utilizará una evaluación continua y formativa, vista tal y como explica Camps (2003), como un proceso dentro del aprendizaje, que ayuda al alumnado a ser consciente de sus aprendizajes y sus dificultades, es decir, una evaluación basada en el proceso y no en el resultado final.

3.4.1. Herramientas de evaluación

Para nuestra secuencia didáctica se utilizarán tres instrumentos o herramientas de evaluación distintos:

1. *Observación directa de los alumnos.* Durante la realización de las tareas 1, 2, 3 y 4 de la sesión 1. Se trata de fijarse en el grado de participación y motivación de

cada alumno y alumna. En la tabla 12 se puede ver la parrilla que será utilizada para evaluar la observación directa.

Tabla 12. Parrilla observación directa

PARRILLA DE OBSERVACIÓN DIRECTA					
ITEMS	PUNTUACIÓN	SI	EN PARTE	NO	OBSERVACIONES
-Participa en las preguntas de conocimientos previos -Muestra interés por la actividad	0,50%				
-Respeta las opiniones de sus compañeros.	0,50%				

2. *Recogida de ficha individual.* Se recogió la tarea individual que realizó el alumnado en la actividad 8 de la sesión 2. En la tabla 13 se puede ver la parrilla que fue empleada para evaluar la tarea individual.

Tabla 13. Parrilla tarea individual

PARRILLA TAREA INDIVIDUAL					
ITEMS	PUNTUACIÓN	SI	EN PARTE	NO	OBSERVACIONES
-Reconoce en el modelo facilitado algunas de las distintas características lingüísticas y pragmáticas de la carta de solicitud, subrayándolas en distintos colores. - La fórmulas de saludo (color rojo) - La fórmulas de despedida (color azul) - Los ordenadores del discurso (color verde) - Las formas de usted/ustedes (color naranja)	20%				

3. *Evaluación producción final.* Se recogió la producción final que fue realizada por cada uno de los alumnos y alumnas en la actividad 9 de la sesión 3. Para evaluarla se empleó la parrilla que puede verse en la tabla 14.

Tabla 14. Parrilla producción final

PARRILLA PRODUCCIÓN FINAL					
ITEMS	PUNTUACIÓN	SI	EN PARTE	NO	OBSERVACIONES
-Sabe diferenciar las diferentes partes de las que se compone una carta de solicitud y las sitúa correctamente en el espacio y así lo refleja en la producción final.	25%				
-Utiliza fórmulas de saludo y despedida, ordenadores del discurso y registro adecuado(usted/ustedes) en la producción final	25%				
- Explica el motivo de la carta en el primer párrafo y da argumentos en los siguientes.	10%				
-Presentar con limpieza y claridad, la carta de solicitud final.	10%				

En la secuencia didáctica original se emplearon cuatro instrumentos de evaluación y las parrillas contenían más ítems. Como se ha ido explicando a lo largo de todo el trabajo, el tener que adaptar la secuencia didáctica, por falta de tiempo disponible, provoca lógicamente que las herramientas y las parrillas de evaluación también sean adaptadas.

4. METODOLOGÍA

Este trabajo es un análisis de caso en el que se ha utilizado una metodología mixta para cumplir con los objetivos específicos propuestos.

Se ha analizado, por un lado, la consecución de los objetivos de una secuencia didáctica en torno a la carta de solicitud formal para lo que se utilizó una metodología cuantitativa y, por otro, un análisis cualitativo de mi actividad docente para determinar el alcance de competencias profesionales docentes adquiridas durante el grado y comprobar si la práctica reflexiva puede mejorar la práctica profesional docente.

4.1. Metodología para el análisis del funcionamiento de la secuencia didáctica

Para determinar el funcionamiento de la secuencia didáctica se ha realizado una comparativa entre las producciones iniciales y finales del alumnado. El corpus de nuestra investigación para esta parte del análisis está compuesto por dichas producciones. Se ha procedido al registro de los datos en sendas tablas⁶ de doble entrada, una para las producciones iniciales y otra para las finales. En dichas tablas, los títulos de las columnas se corresponden con los distintos números con los que hemos identificado al alumnado del aula de 4º donde se implementó la secuencia didáctica, y los títulos de las filas recogen los diferentes ítems que han sido tenidos en cuenta a la hora de evaluar el aprendizaje del alumnado. Las celdas han sido rellenadas con los valores “1” y “0” en función del cumplimiento o no respectivamente del ítem al que corresponde por parte del alumnado. Para la selección de los diferentes ítems se han tenido en cuenta los objetivos y parrillas de evaluación de la secuencia didáctica. En siguiente tabla se pueden ver dichos ítems.

Tabla 15. Ítems para analizar funcionamiento de la secuencia didáctica

ÍTEMS
Emisor
Fecha
Receptor
Saludo

⁶ Ver tablas en Anexo VII

Motivo
Argumentos
Separación Párrafos
Cierre
Despedida
Firma
Nombre
Fórmulas de saludo
Fórmulas de despedida
Ordenadores del discurso
Registro formal

4.2. Metodología para el análisis de la práctica docente

En el marco teórico ya se señalaba como Masgrau y Falgàs (2013) proponían dotar a los nuevos docentes de herramientas adecuadas para recoger y analizar su autoevaluación, de forma que sirviera para la mejora y transformación de su acción docente.

Estas autoras han seguido la emergencia de las nuevas metodologías y teorías didácticas que focalizan la investigación en la acción didáctica en el aula y en los gestos docentes, convencidas de que el análisis de las propias intervenciones puede ayudar al profesorado a ser más perspicaz en futuras situaciones de enseñanza-aprendizaje. Se han interesado entre otras por la teoría de la acción didáctica (Sensevy, 2007) y por las metodologías clínicas (Rickenmann, 2006). Aeby y Almgren (2015) y Schneuwly (2009) definen los gestos didácticos fundamentales para el análisis de los objetos de enseñanza-aprendizaje.

Para Aeby y Almgren (2015) “el núcleo de la enseñanza consiste en hacer presente el objeto de enseñanza a través de una serie de gestos que de alguna manera enmarcan dicha actividad” (p.82). Unos gestos que en palabras de Chevallard (citado en Aeby y Almgren, 2015, p.83) “son observables y contribuyen a la realización de un acto enfocado al aprendizaje”.

Schneuwly (2009) plantea cuatro gestos didácticos fundamentales para el análisis de los objetos de enseñanza-aprendizaje: *la presentación y contextualización del dispositivo, la regulación, la institucionalización y la creación de la memoria didáctica*.

Así pues, vamos a proceder a ver en qué consisten cada uno de estos gestos didácticos fundamentales (Aeby y Almgren, 2015; Schneuwly, 2009).

- *La presentación y contextualización del dispositivo* permite hacer presente el objeto de enseñanza en clase y, mediante los distintos soportes que utiliza el docente, hacer que tenga un sentido para el alumnado. Implica decidir la manera de poner en marcha el trabajo, medios materiales, consignas, explicaciones; la creación de condiciones concretas que definen una actividad escolar.
- *La regulación* es el gesto que guía al alumnado desde el inicio del trabajo, ayudándole a superar los obstáculos y las dificultades que encuentre en el proceso. La regulación contribuye de manera decisiva a la construcción del objeto durante las secuencias de enseñanza. Incide sobre toda la actividad y acompaña su desarrollo paso a paso.
- *La institucionalización* trata de mostrar que los conocimientos que el alumnado construye en el aula se hallan ya en la cultura de una disciplina. Es la recogida de un proceso de aprendizaje que fija de manera explícita la creación de una cultura común de la clase. Masgrau y Falgàs (2013) lo explican como “el proceso de validación de las respuestas de los alumnos por parte del docente, el ajuste a los saberes reconocidos” (p.111).
- *El gesto de crear la memoria didáctica* va dirigido a la puesta en común, a funcionar como punto de unión entre los diferentes componentes del objeto de enseñanza que pueden haber sido tratados de manera particular y/o aislada y que ahora se ordenan para formar un todo. Se recuerda información anterior sobre el objeto, remarcando uno o varios aspectos de las tareas realizadas.

A continuación se muestra una tabla donde se recogen las categorías de análisis que se han utilizado para cada uno de los gestos didácticos.

Tabla 16. Categorías de análisis de cada gesto didáctico

GESTO DIDÁCTICO	ASPECTOS A OBSERVAR
Presentación dispositivo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> – Consignas iniciales – Contextualización del objeto de enseñanza – Informar del material a utilizar – Informar del tipo de agrupación – Reformular las consignas

Regulación	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntar al alumnado para que ellos mismos den con la respuesta – Responder directamente una duda – Hacer preguntas para chequear la comprensión – Solicitar ayuda al alumnado – Reformular la respuesta de un alumno/a – Completar información dada por el alumnado – Hacer que se fijen en determinados aspectos – Tranquilizarles – Pedir a otro alumno/a que resuelva una duda de un compañero/a – Corregirles
Creación memoria didáctica	<ul style="list-style-type: none"> – Recordar clases y contenidos vistos con anterioridad – Recordar próximas tareas a realizar
Institucionalización	<ul style="list-style-type: none"> – Dejar constancia de lo que han tenido que aprender en voz alta – Dejar constancia de lo que han tenido que aprender en la pizarra

4.2.1 El proceso de análisis de la práctica docente

El proceso que se ha seguido para realizar el análisis de la práctica docente y los gestos fundamentales del profesorado en torno al objeto de estudio comienza con la adaptación de una secuencia didáctica diseñada durante el grado al tiempo disponible (dos sesiones y media de clase).

A continuación se ha llevado al aula y se ha registrado la práctica docente mediante la grabación en vídeo de las sesiones. Para ello se ha colocado una cámara fija en la parte posterior del aula de manera que registraba la imagen y el sonido tanto de la maestra como del alumnado.

El siguiente paso ha sido transcribir dichos vídeos, para lo cual se han utilizado el programa F4. Para la transcripción de los audios se han utilizado los siguientes criterios basados en las convenciones de transcripción de Jefferson (1984).

Tabla 17. Símbolos transcripciones

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
/	Pausa corta
//	Pausa más larga
(10s)	Pausa de 10 segundos
()	No se puede transcribir porque no se oye o entiende
::	Prolongación sonido anterior. Más puntos cuanta más prolongación
MAYÚSCULAS	Grito o expresiones más sonoras
(...)	Omisión de información por no ser relevante
<u>Subrayado</u>	Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
?	Signo de interrogación al final de un enunciado cuando es una pregunta
{ }	Aclaraciones y descripciones de la transcriptora.

En las transcripciones los nombres reales tanto del alumnado como de la tutora del curso han sido sustituidos por pseudónimos. El pseudónimo utilizado para la tutora del centro es “Paula”. Se han empleado los mismos pseudónimos para todos los alumnos y alumnas siendo “Sara” cuando se trata de una chica y “Javier” cuando se trata de un chico. Mi nombre no ha sido sustituido.

Las transcripciones se han numerado a partir de los turnos de intervención.

Mis intervenciones se identifican con la letra M (maestra) y las intervenciones del alumnado con la letra A (alumno/a)

A continuación se ha procedido al análisis de los vídeos a partir de los gestos didácticos utilizando el programa Atlas.ti que permite realizar el etiquetado de las transcripciones.

Para finalizar el proceso se ha procedido a la extracción de conclusiones. En la figura 8 se puede ver un diagrama del mismo.

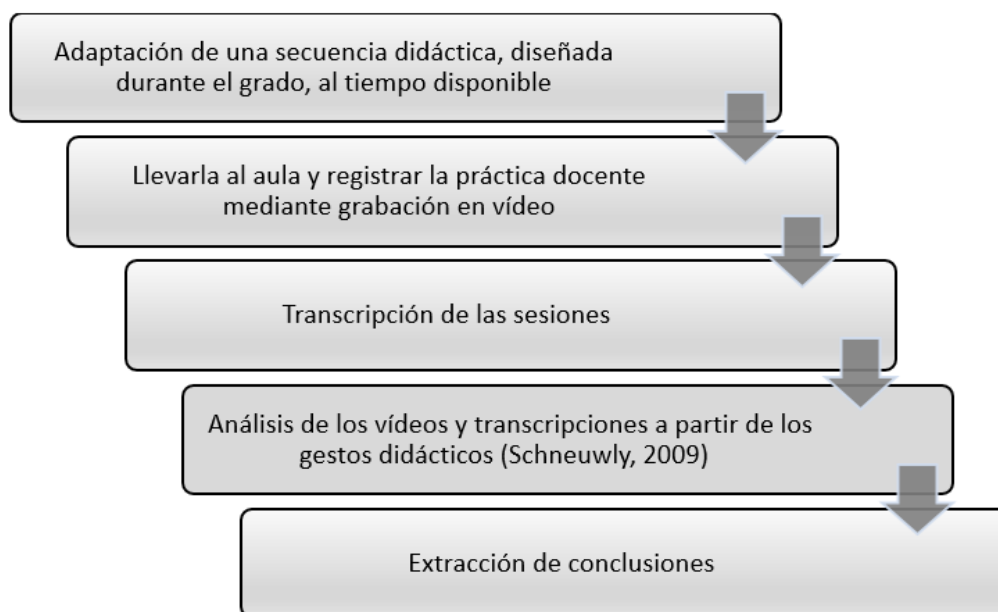


Figura 8. Proceso de análisis de la práctica docente

La utilización de herramientas audiovisuales nos sirve para llevar a cabo el análisis de la acción didáctica. Tal y como Masgrau y Falgàs (2013) confirman en la investigación que llevan a cabo sobre las reflexiones que los estudiantes de Educación realizan de sus prácticas en las escuelas, la utilización de estas herramientas audiovisuales permite revivir las interacciones en su totalidad y de no hacerse así, estos estudiantes suelen infravalorar esta fase: les parece que pueden tener el control a partir de una estricta planificación y creen que el “éxito” de la sesión reside en la capacidad de atenerse al guion, a pesar de los imprevistos que puedan surgir.

No obstante, como señalan estas autoras, verse grabado sin una metodología específica que obligue a mantener una mirada profesional sobre las grabaciones, hace que, habitualmente, los aspectos destacados por los y las estudiantes sean superficiales. Los gestos didácticos fundamentales propuestos por Schneuwly (2009), precisamente, proporcionan este instrumento de análisis por el cual los y las estudiantes son capaces de profundizar en su análisis más allá de los aspectos corporales o de disciplina en el aula.

4.3. Otras investigaciones que han utilizado estos métodos de análisis.

Se presentan a continuación algunos estudios que utilizan los gestos didácticos fundamentales como herramienta para el análisis de la práctica docente.

Sainz (2012), en la investigación realizada en una clase de matemáticas y lengua, motivada por proporcionar algunas claves sobre los obstáculos del alumnado y también sobre la intervención del enseñante cuando se articulan dos materias curriculares, se sirve precisamente de esta forma sistemática y científica de analizar la práctica reflexiva docente.

En dicha investigación, puede verse como emplea el concepto de “regulación” para analizar las interacciones del docente y el alumnado. Se fija en las regulaciones que el docente ofrece para que se avance en el aprendizaje. En esta investigación, se llevó a cabo la correspondiente grabación y posterior transcripción de la sesión llevada a cabo en el aula para su posterior análisis, y la autora concluye que, efectivamente, el análisis de las prácticas efectivas de la clase les ayudó a comprender mejor que la articulación de las dos materias es posible. De igual modo, esta observación y reflexión acerca la práctica docente, les sirvió para proponer algunas mejoras y fomentó su interés por seguir investigando, convencidas de que es la manera de poder conocer las diferentes maneras de realizar las prácticas didácticas complejas que analizaban.

Se encuentra otra experiencia de esta misma autora en la que investiga acerca de la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral mediante contenidos del currículo en entornos escolares plurilingües (Sainz, 2010). Para llevar a cabo esta investigación se centra en el análisis de los gestos didácticos de una maestra de Educación Primaria, que en palabras de Aeby y Dolz, (citados en Sainz, 2010) están en el centro de la actividad del docente y tienen la misión de mostrar el objeto de aprendizaje y guiar la atención sobre el mismo en todas sus dimensiones. También analizarán los obstáculos que el alumnado encuentra y sus aportaciones. Del mismo modo que en la anterior investigación, se procede a la grabación de una sesión de clase de matemáticas de esta profesora y su correspondiente transcripción. Tras el análisis y reflexión acerca de la acción docente llevada a cabo por esta profesora, el trabajo concluye que el dispositivo didáctico y los gestos didácticos llevados a cabo por la profesora, han contribuido a poner de

manifiesto ante el docente y el alumnado el pensamiento de estos últimos, así como su proceso de aprendizaje posibilitando la regulación del mismo y el uso de la lengua de forma contextualizada (Sainz, 2010). De esta manera, la reflexión llevada a cabo por esta profesora acerca de su actividad docente, le ha brindado la oportunidad de ver cómo sus decisiones a la hora de actuar en el aula han sido o no las correctas, y ha generado en ella la inquietud de querer llevar a cabo un trabajo comparativo con más sesiones, para seguir ahondando en las conclusiones a las que ha llegado. Creo que esta inquietud investigativa no se hubiera generado, de no haber sometido su propia acción docente a la reflexión realizada.

La misma metodología sigue el trabajo realizado por Abey y Almgren (2015) en el que pretenden analizar los gestos didácticos de unos docentes durante la restitución oral de cuentos en euskera y en castellano, L1 y L2 respectivamente, en la que participan los mismos alumnos y alumnas de entornos sociolingüísticos diferentes a los 5, 8 y 11 años. Este trabajo se inscribe dentro de un modelo de investigación basado en “cómo funciona la enseñanza” y no en el modelo que impone pautas precisas “para que la enseñanza funcione”. Este modelo de investigación se basa en el análisis de las prácticas de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo en las aulas. Bajo esta perspectiva se han desarrollado los más recientes trabajos descriptivos sobre la enseñanza en el aula del grupo GRAFE (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné) de la Universidad de Ginebra.

Enmarcado en la formación permanente del profesorado se encuentra el trabajo llevado a cabo por Sainz y Ozaeta (2013) en el que analiza el trabajo desarrollado en el aula por dos profesores de Educación Primaria, uno experimentado y otro novel pretendiendo que se convierta en objeto de estudio para la construcción de la profesión docente. En este trabajo de investigación, los profesores diseñaron juntos una sesión de clase y la implementaron al mismo tiempo, con la utilización de los mismos materiales. Estas sesiones fueron grabadas en vídeo y posteriormente cada uno se autoconfrontó a su propia acción docente junto con las investigadoras-formadoras. Estas sesiones de autoconfrontación fueron igualmente grabadas y posteriormente transcritas, para poder llevar a cabo el análisis de las verbalizaciones ocurridas durante las mismas. Para estas autoras, esta metodología concede al docente la oportunidad de dar sentido a su

actividad, sirve para aflorar experiencias pasadas, rutinas, posibilidades de cambiar algunas acciones, darse cuenta de que se han dejado de hacer otras, en definitiva se trata de realizar un análisis de sus propias acciones que puede conducirle a plantearse nuevos retos en su acción docente.

Para finalizar está el trabajo de López-Flamarique (2017) cuyo objetivo de investigación es identificar y comprender la práctica didáctica así como las dificultades que encuentra el profesorado y el alumnado al trabajar en el aula la búsqueda, evaluación y selección de información en internet y qué condiciones didácticas favorecen su enseñanza y aprendizaje. Para ello, se llevó a cabo la grabación de seis sesiones de clase de lengua en 4º de la ESO en las que se desarrolló una secuencia didáctica, procediendo después a su análisis, entre otras herramientas, mediante los gestos didácticos fundamentales propuestos por Schneuwly (2009), lo que permitió analizar cómo se construye el objeto de estudio en la interacción del aula.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este trabajo se han llevado a cabo, por un lado, un análisis cuantitativo para determinar si se logran cumplir los objetivos propuestos en la secuencia didáctica diseñada durante el grado, al ser implementada en el aula, y por otro lado, un análisis cualitativo de mi actividad docente para determinar el alcance de competencias profesionales docentes adquiridas durante el grado y si la práctica reflexiva puede mejorar la práctica profesional docente. En este apartado se mostrarán los resultados de ambos análisis.

5.1. Análisis cuantitativo del funcionamiento del dispositivo didáctico

Para conocer si tras la intervención didáctica se lograban los objetivos de aprendizaje propuestos con la secuencia didáctica se ha realizado el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos por el alumnado en la producción inicial, en la producción final y finalmente se ha llevado a cabo una comparativa entre ambas. A continuación se muestran los resultados de dichos análisis.

5.1.1. Análisis producción inicial

En este apartado se analizan los resultados obtenidos en las producciones iniciales del alumnado. En la figura 9 se puede ver el gráfico resultante de la tabla de datos correspondiente a la producción inicial que puede ser consultada en el Anexo VII.



Figura 9. Gráfico resultados producción inicial

En el eje de abscisas aparecen reflejados dos distintos ítems tenidos en cuenta y en el eje de ordenadas el porcentaje del alumnado que han utilizado cada uno de los ítems en sus producciones iniciales.

En primer lugar, para una mejor comprensión, puntualizar la diferencia entre los ítems “saludo”, “despedida” y “fórmulas de saludo”, “fórmulas de despedida”. En las producciones del alumnado se observaron distintas manifestaciones de saludo y despedida, siendo unas más informales que otras, de forma que se optó por desglosarlas para diferenciar aquellas formas que a los niños y niñas se les ocurrían de las que realmente luego fueron planteadas como parte del objeto de enseñanza. Igualmente, explicar que el ítem de nominado “Nombre” hace referencia al nombre que debe figurar debajo de la firma.

También recordar que las producciones iniciales se realizaron como tarea para casa, sin explicar en clase cómo debe ser una carta de solicitud, puesto que se trataba precisamente de ver los conocimientos previos del alumnado y que sirvieran como punto de partida para ver si al final se producía o no el aprendizaje esperado.

Se observan tres ítems en los que el valor es cero, los correspondientes a los datos del emisor, los datos del receptor y la presencia de ordenadores del discurso. Es decir, ningún niño/a utilizó estos ítems en sus producciones iniciales.

Hay otros seis ítems que tiene valores muy bajos, solo entre el 17% y el 46% del alumnado, utilizaron la fecha, la separación de párrafos, el nombre después de la firma, fórmulas de despedida, párrafo de cierre o argumentos. Como puede observarse hasta ahora, nueve de los quince ítems tenidos en cuenta han sido muy poco o nada utilizados por el alumnado, dejando clara la falta de conocimiento por parte de estos de cómo debe ser una carta de solicitud formal, que es el objeto de enseñanza pretendido.

Cabe destacar que el resto de ítems obtienen valores mucho más elevados entre 58% y 100% del alumnado. El ítem “despedida” ha sido utilizado por el 58% de los niños/as, “fórmulas de saludo” por el 75%, “registro formal” por el 79%, “motivo” por el 88% y finalmente los ítems “firma” y “saludo” han sido utilizados por el 100% de alumnos/as. Esta utilización la podemos relacionar con la realización de una actividad, unas semanas antes, que consistió en enviar un e-mail a un pintor local, solicitándole una visita al

colegio para ser entrevistado. Para esa ocasión, con la tutora, los y las alumnas estuvieron trabajando el registro formal que debían utilizar para dirigirse al pintor, así como algunas pautas para escribir el e-mail. Aprovecharon los conocimientos aprendidos en dicha actividad, para la realización de esta. En este sentido, la producción inicial sirvió para que la tutora constatará que los conocimientos enseñados y aprendidos habían sido integrados.

Así pues partimos de una situación en la que el alumnado tiene conocimientos sobre algunos aspectos del género textual que se plantea y desconocimientos sobre otros.

5.1.2. Análisis producción final

Se analizan ahora los resultados obtenidos en las producciones finales del alumnado. En la figura 10 se puede ver el gráfico resultante de la tabla de datos correspondiente a la producción final que puede ser consultada en el Anexo VII.



Figura 10. Gráfico resultados producción final

Se trata de un gráfico similar al anterior en cuanto a la información que aparece en los ejes de abscisas y ordenadas, pero refleja los datos obtenidos de las producciones finales.

A simple vista se aprecia la mejoría experimentada en todos y cada uno de los ítems. No hay ninguno de ellos con un valor cero y sólo tres de ellos están por debajo del 80% con valores entre 54% y 79%. Los 12 ítems restantes obtienen valores entre 80% y 100%. Así

pues sin detenerse en comparar uno a uno los ítems entre la producción inicial y la final puede apreciarse la notable diferencia.

5.1.3. Análisis comparativo entre la producción inicial y la producción final

Se analizan a continuación los resultados obtenidos de la comparativa entre las producciones iniciales y finales del alumnado. En la figura 11 se puede ver el gráfico resultante de las tablas de datos correspondientes a la producción inicial y final que puede ser consultada en el Anexo VII.

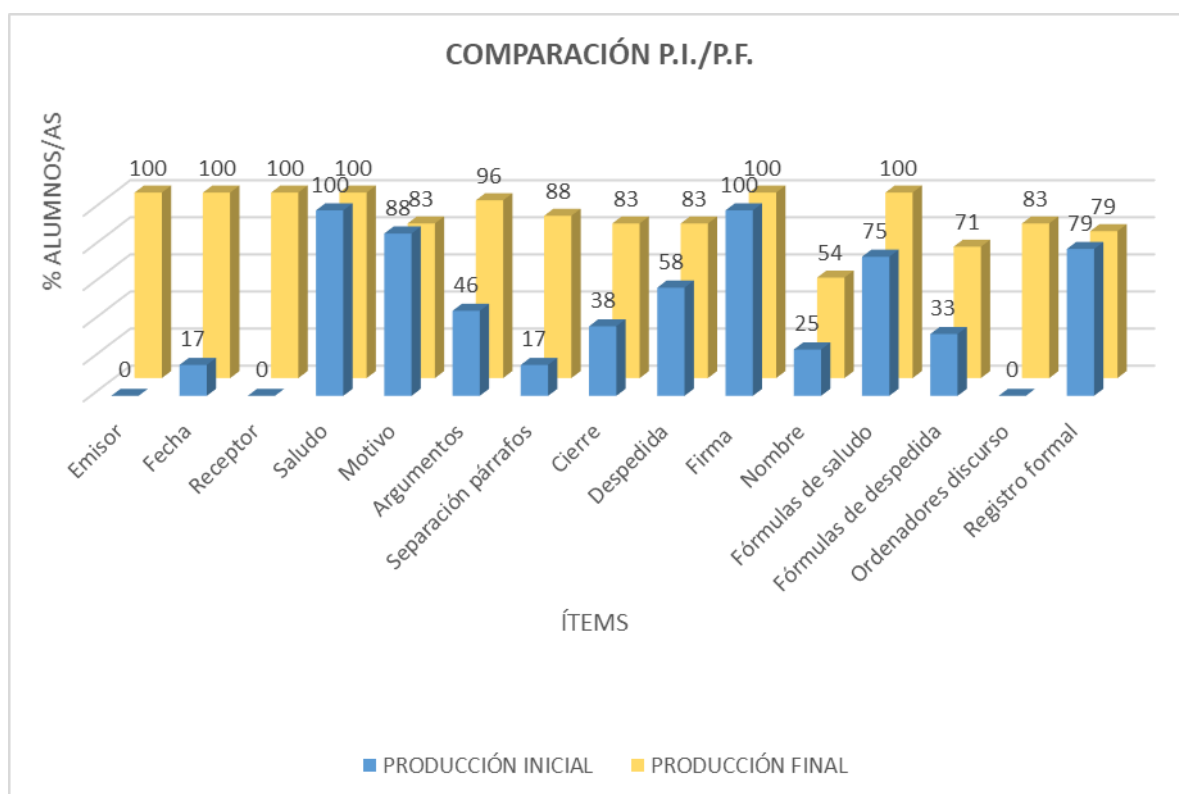


Figura 11. Gráfico comparativo entre producción inicial y final

De nuevo la información representada en los ejes de abscisas y ordenadas coincide con la de los dos gráficos anteriores, pero esta vez quedan reflejados los datos tanto de la producción inicial como de la producción final, tal como explica la leyenda, aportando una comparativa entre ambas producciones.

Al enfrentar los datos de ambas producciones se observa claramente la diferencia entre una y otra. Aquellos ítems que presentaban valores nulos en las producciones iniciales se han visto incrementados hasta el 100%, dos de ellos, y hasta el 83% en el tercero. Así

pues una sobresaliente mejoría en estos tres ítems “emisor”, “receptor” y “ordenadores del discurso”.

En los otros seis ítems que tenían valores muy bajos en las producciones iniciales, también ha habido una importante mejoría. El ítem “fecha” ha pasado de ser utilizado por un 17% del alumnado al 100%, la “separación de párrafos” del 17% al 88%, el “nombre” después de la firma se ha incrementado en más de la mitad del 25% al 54%, lo mismo ha sucedido con las “fórmulas de despedida” que han pasado del 33% al 71%, “párrafo de cierre” del 38% al 83% o “argumentos que ha pasado” del 46% al 96%.

En los seis ítems restantes lógicamente la mejoría es menor o nula dado que habían obtenido mejores datos en las producciones iniciales. Así por ejemplo, los ítems “saludo”, “firma” no han obtenido mejoría a pesar de haber alcanzado el 100%, debido a que ya en la producción inicial alcanzaron dicho porcentaje. El ítem “despedida” aumenta del 58% a 83%.

Llaman la atención en este último grupo dos ítems. Por un lado, el “registro formal” que no experimenta ninguna mejoría, siendo empleado por el mismo porcentaje de alumnado (79%), tanto en la producción inicial como final. Y por otro lado, el “motivo”, experimentando incluso una ligera pérdida, pasando a ser utilizado en la producción final por el 83% de los niños/as frente al 88% que lo utilizaron en la producción inicial. No obstante no representan datos demasiado significativos, puesto que partían de unos porcentajes elevados y se mantienen más o menos en ellos.

Aprovechando que se dispone de las tablas donde puede verse la evolución individual de cada alumno/a, y que puede consultarse en el Anexo VII, resulta interesante comentar que todos y cada uno de los alumnos y alumnas han obtenido mejores puntuaciones en las producciones finales que en las iniciales, es decir, que todos han experimentado una mejoría.

En las figuras 12 y 13, se muestran las producciones iniciales y finales de aquel alumno que ha experimentado un mayor salto en el aprendizaje (alumno 19). En la figura 12 se puede ver que los ítems empleados por este alumno en su producción inicial han sido tan solo 4 de un total de 15 (Saludo, motivo, firma y registro formal). En la figura 13 puede verse la utilización de los 15 ítems en su producción final (emisor, fecha, receptor,

saludo, motivo, argumentos, separación de párrafos, cierre, despedida, firma, nombre, fórmulas de saludo, fórmulas de despedida, ordenadores del discurso y registro formal). Es decir, que ha pasado de utilizar tan solo un 27% de los ítems a utilizar el 100% de estos.

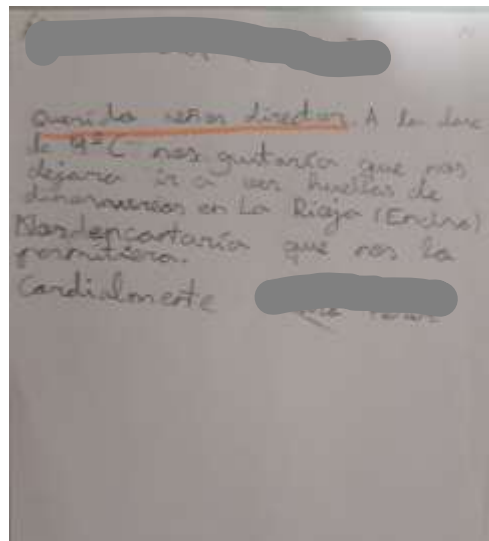


Figura 12. Producción inicial alumno 19

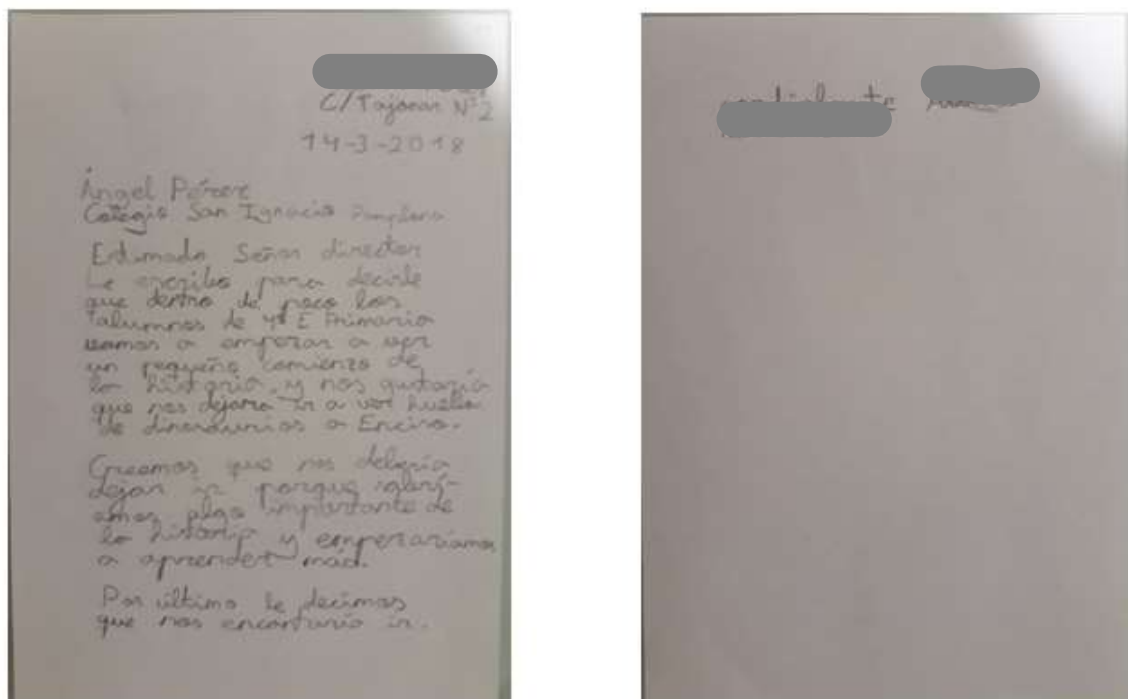


Figura 13. Producción final alumno 19

En las figuras 14 y 15 se muestran las producciones inicial y final de uno de los alumnos que ha experimentado un menor salto en el aprendizaje (alumno 9). En este caso, no hay tanta diferencia entre la producción inicial y final debido a que el alumno ya partía de un buen nivel. En la figura 14 se muestra la producción inicial de este alumno donde se observa la utilización de 11 de los 15 ítems (saludos, motivo, argumentos, separación de párrafos, cierre, despedida, firma, nombre, fórmulas de saludo, fórmulas de despedida y registro formal). Y en la figura 15 puede verse la utilización de los cuatro que le faltaban (emisor, fecha, receptor y ordenadores del discurso). Este alumno ha pasado de utilizar el 73% de los ítems al 100% de los mismos.

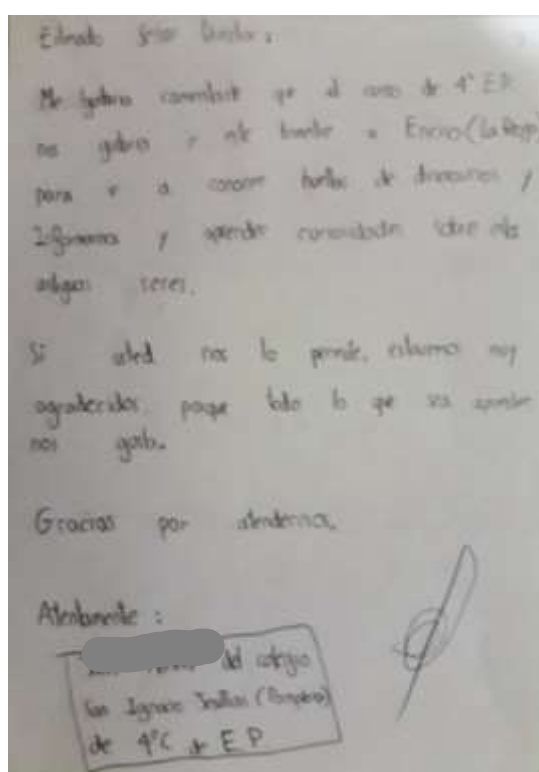


Figura 14. Producción inicial alumno 9

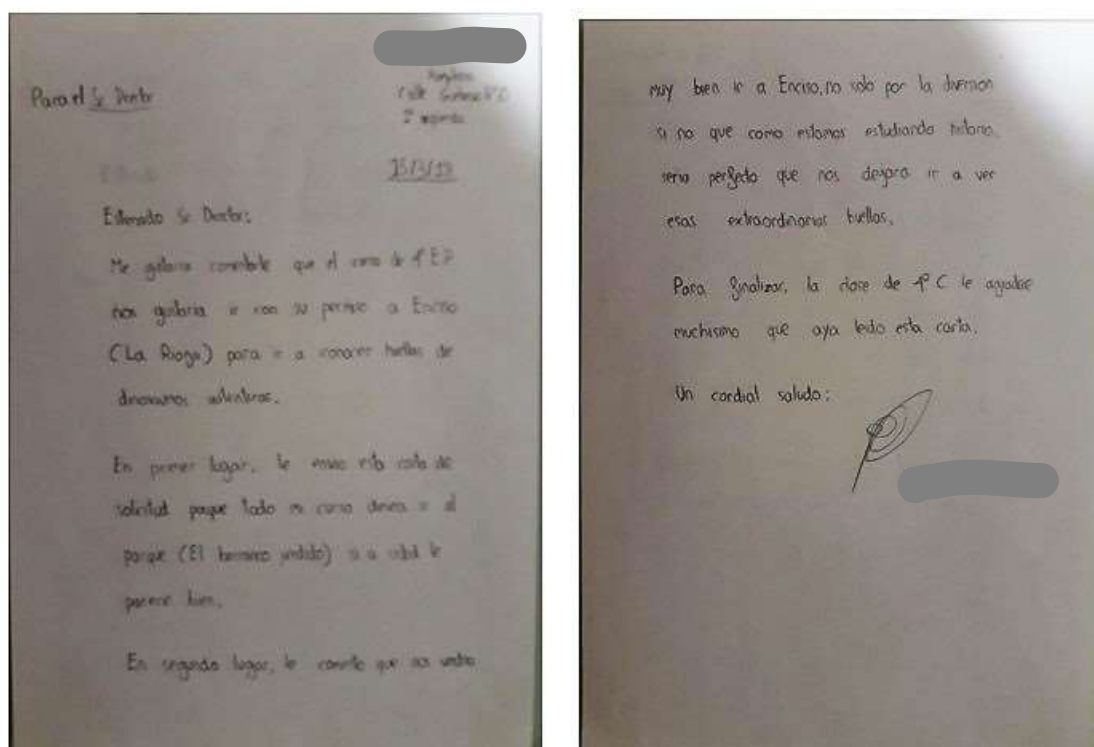


Figura 15. Producción final alumno 9

En ambos casos, incluso en el que menos cambios ha experimentado, se puede observar una mejoría tanto en la presentación del documento, utilización de márgenes y caligrafía como en la estructura interna y externa del mismo.

A la vista de todos estos datos se observa por lo tanto una mejoría no solo a nivel de grupo sino también a nivel individual de cada alumno/a.

5.2. Análisis cualitativo de la práctica docente

Para analizar mi práctica docente en el aula he utilizado los gestos didácticos (Schneuwly, 2009). Se han analizado las transcripciones⁷ de los vídeos grabados de cada una de las sesiones y se han registrado los gestos didácticos encontrados. Se presentan a continuación los resultados de dicho análisis en los que se mostrarán ejemplos para una mejor comprensión. Los ejemplos consistirán en fragmentos de las transcripciones que se identifican con el número de la cita generado en el programa Atlas.ti, el número

⁷ Ver transcripciones completas y ordenadas cronológicamente en Anexo VIII

de documento identificado con la letra D seguida de un número y el número de sesión a la que pertenece dicha cita.

Como dice Schneuwly (2009) los gestos didácticos suelen seguir un orden temporal: lo primero es la puesta en marcha o presentación del dispositivo didáctico, seguido de la regulación, para llegar hasta la institucionalización del objeto didáctico y la creación de memoria didáctica, esta última transversal al proceso. No obstante, no siempre es así. Se pueden encontrar episodios de regulación durante la puesta en marcha del dispositivo didáctico, y episodios de institucionalización en cualquier momento del proceso. Lo que significa que es un sistema dinámico y cambiante.

Se seguirá el mismo orden propuesto por Schneuwly para la presentación del análisis de la práctica docente mediante los distintos gestos didácticos.

5.2.1. Análisis de episodios de “Presentación del dispositivo didáctico”

A lo largo de las tres sesiones llevadas a cabo, se han encontrado varios episodios de presentación del dispositivo didáctico, casi siempre coincidiendo con el inicio de una nueva actividad o para reformular las consignas iniciales para asegurarme de que la tarea quedaba clara para todo el alumnado. En dichas presentaciones se ha contextualizado el objeto de enseñanza, se han planteado enunciados y consignas que respondían a un problema, se ha dejado claro desde el principio el cambio de escenario, así como los materiales y disposiciones del grupo que iban a ser necesarios para la realización de las nuevas actividades. Se desglosarán a continuación cada una de estas actuaciones con sus ejemplos correspondientes.

La primera sesión es realizada en la hora de Ciencias Naturales y Sociales, sin embargo, el objeto de enseñanza se corresponde con el área de lengua. Así pues, para llevar a cabo la presentación del dispositivo didáctico, comienzo por contextualizar el objeto de enseñanza en el área de ciencias sociales generando expectación mediante un tema que a todos los niños y niñas les interesa como es el tema de los dinosaurios. A última hora, decidí hacer un cambio en el orden de actividades de la presentación de la tarea e inicié la secuencia planteando una visita que íbamos a realizar a ver huellas de dinosaurios. El objetivo era lograr que ellos infirieran la necesidad de elaborar una carta de solicitud. En la secuencia planificada no era hasta la actividad número cuatro cuando les ofrecía

una motivación importante para que quisieran aprender el objeto de enseñanza. Creo que resultó una decisión adecuada, ya que conseguí que el alumnado estuviera totalmente motivado y entusiasmado desde el inicio como se observa en el siguiente fragmento.

3:1 - D 3: Sesión 1.1

M: a ver chicos/ chicas/ me atendéis un segundico// no sé si sabréis/ si no os lo ha dicho Paula os lo digo yo/ dentro de unos días o unas semanas vamos a empezar a ver la historia/ vamos a trabajar la historia/ vale?/ que es algo muy apasionante// entonces se nos ha ocurrido que sería muy interesante/ por ejemplo/ ver la huellas del pasado// por ejemplo antes que los hombres/ en la Tierra vivieron unos animales fantásticos/ que a todos nos fascinan/ alguien sabe quién son?// Javier #00:00:51-3#

A: los dinosaurios #00:00:51-3#

M: los dinosaurios/ entonces hemos pensado que podríamos ir a ver huellas auténticas de dinosaurios#00:00:57-9#

(...)

A: bie:::::::::n/ ala:::::::/ sí:::::::::{varios alumnos emocionados} #00:01:03-8#

En este punto tengo al alumnado emocionado con la idea de visitar huellas de dinosaurios. Para seguir motivándoles, y siguiendo los parámetros de un enfoque comunicativo, quiero llevarles hacia el objeto de enseñanza mediante el planteamiento de un problema que solucionar. Intento que sea el propio alumnado quién dé la solución al problema preguntándoles cómo podríamos solucionarlo y de esta forma genero en ellos la necesidad de aprender el objeto didáctico pretendido. Creo que de esta manera consigo que se involucren más en la tarea de enseñanza-aprendizaje, primero, porque ellos han dado la solución y segundo, porque les hago ver que en cierta manera va a depender de su trabajo el poder o no ir a visitar las huellas de dinosaurios. En cuanto un alumno me da la solución al problema que yo necesito la doy por buena y termino de presentar el dispositivo didáctico.

3:2 - D 3: Sesión 1.1

M: pues entonces la idea es que para aprender historia/ una de las actividades que vamos a hacer es ir a ver/ pues eso/ huellas de dinosaurios/ donde hay un parque

también muy chulo/ donde vais a poder hacer también actividades vale?// va a ser mucho más adelante/ pero tenemos un problema// El problema es que le tenemos que pedir permiso al director para que nos deje ir/ entonces se nos ha ocurrido que seáis vosotros quienes le hagáis la petición para tener más fuerza/ para que nos lo conceda/ cómo se os ocurre que podíamos hacerlo?#00:01:37-8#

A: mandándole un e-mail#00:01:37-8#

M: un e-mail/ más ideas? #00:01:39-6#

3:5 - D 3: Sesión 1.1

A: una carta que queda como más elegante #00:01:42-6#

M: perfecto/ Javier ha dado en el clavo// se puede mandar por e-mail/ pero mirar/ cuando queremos hacer una petición formal// qué significa formal?// #00:01:51-4#

A la hora de presentar el objeto didáctico hay que decirle al alumnado en qué va a consistir la actividad a realizar en cada momento. No es suficiente con decirles qué van a aprender, sino también cómo. Considero que de esta forma estamos trabajando la competencia aprender a aprender. Saber qué van a tener que hacer permite al alumnado organizarse. A lo largo de las tres sesiones llevadas a cabo se observan varias situaciones en las que doy al alumnado esta información. Se mostrarán más abajo dos ejemplos correspondientes a las sesiones uno y dos.

En la sesión uno, por ejemplo, decido informarles de qué actividad tienen que hacer, un borrador de la carta de solicitud, sin embargo, decido también no decirles cómo deben hacerlo. No les doy unas mínimas pautas para que sepan por lo menos cómo empezar a realizar la tarea. No pensé que esto podría generar en el alumnado cierto grado de ansiedad o preocupación. De mis palabras se deduce que en parte sí que sucedió esto cuando tengo que intervenir para decirles que no se preocupen.

3:13 - D 3: Sesión 1.1

M: entonces mirar una cosa/ lo que vamos a hacer es os voy a dar un folio/ os lo lleváis a casa/ es un folio en blanco/ arriba pondréis el nombre y vuestro número/ como siempre y quiero que hoy de tarea #00:07:48-7#

(...)

M: la tarea de lengua que vais a llevar a la tarde es hacer esa carta de solicitud// no os preocupéis/ ya sé que ahora no sabéis// ya sé que ahora no sabéis/ se trata de hacer un borrador/ cada uno que haga el borrador que él considere/ como él crea que tiene que ser una carta de solicitud #00:08:12-4#

5:1 - D 5: Sesión 2.1

M: entonces lo que vamos a hacer hoy/ hoy vamos a dedicar la clase a aprender cómo se hace una carta de solicitud/ vale?/ porque lo que habéis hecho hasta ahora es solo un borrador/ vale?/ entonces quiero que atendáis un poquito a la pizarra/ vale?/ porque aquí vamos a ver una carta completa con todas sus partes/ vale?/ para que vayáis quedándoos como hay que confeccionarla/ vale?/#00:05:08-3#

Otro de los aspectos a tener en cuenta a la hora de presentar el dispositivo didáctico es explicar con qué herramientas, instrumentos o materiales va a realizarse cada una de las actividades. En los siguientes ejemplos vemos algunas de estas situaciones.

6:2 - D 6: Sesión 2.2

M: vale pues ahora vamos a hacer una segunda actividad/ otra actividad/ vale esta va a ser por grupos/ entonces/ os voy a dar un sobre a cada uno/ dentro de este sobre hay una carta// de solicitud/ pero está a modo de puzle/ en trocitos/ vale?/ la tenéis que formar completa/ vale?/ #00:01:28-3#

7:1 - D 7: Sesión 2.3

M: a ver/ os voy a repartir otro sobre// lo mismo/ no lo abráis eh/ hasta que no haya repartido todos// no lo abráis todavía/ que os voy a explicar lo que quiero que hagáis/ vale?/ en estos sobres/ hay dentro un montón de trozos de las distintas partes/ de distintas cartas/ #00:02:37-6#

En estos dos ejemplos que se acaban de mostrar, a la hora de explicar los materiales con lo que se iba a realizar la actividad, decido que no abran los sobres que los contienen pensando en que de esta manera harán más caso a mis explicaciones. Por un lado, sí que consigo que me escuchen, pero por otro lado, creo que no queda suficientemente clara la actividad al no estar viendo ellos/as directamente el material.

10:1 - D 10: Sesión 2.6

M: (...) vais a necesitar pinturas de cuatro colores/ las vais preparando/ color rojo/ color azul/ color verde y color naranja/ si alguien no tiene naranja/ que utilice amarillo// rojo/ azul/ verde/ y naranja/ {los va señalando en la pizarra} #00:01:38-3#

M: dime Javier #00:01:40-4#

A: se puede con rotu? #00:01:41-1#

M: se puede con rotu/ o con pintura/ vale?/ lo importante es que sean de esos colores #00:02:01-9

12:1/12:3/12:6 - D 12: Sesión 3.1

M: bueno pues ahora quiero que saquéis todos la hoja de líneas/ porque tener en cuenta que es una carta que ya es en limpio/ para enviársela al director/ y tiene que estar lo mejor presentada posible/ vale? #00:07:49-5#

A: () #00:07:53-2#

M: os estoy repartiendo un folio en blanco/ que es donde va a ir la carta/ vale? #00:08:58-8#

En estos otros ejemplos mostrados considero que quedan más claros los materiales que se utilizarán. En el caso de los colores sobre todo gracias a la utilización de la pizarra que muestra lo que voy diciendo en voz alta.

Un aspecto también muy importante a tener en cuenta cuando se presenta el dispositivo didáctico es informar al alumnado del tipo de agrupación que se seguirá en la realización de las actividades. Es decir, si se harán de forma individual, por parejas, de forma grupal...Así pues, al inicio de cada actividad he dejado claro el tipo de agrupación que se iba a seguir. De esta forma se consigue que el alumnado sepa desde el principio el grado de concentración y responsabilidad que va a necesitar, así como los apoyos de los que va a disponer.

6:2 - D 6: Sesión 2.2

M: vale pues ahora vamos a hacer una segunda actividad/ otra actividad/ vale?/esta va a ser por grupos/ #00:01:28-3#

Durante la sesión dos el alumnado está sentado en grupos pequeños puesto que se va a realizar una actividad siguiendo este tipo de agrupación. Cuando voy a dar paso a la

siguiente actividad, de esa misma sesión, me doy cuenta de que esta es individual. Así pues, tengo que decidir en ese momento si pido al alumnado que se coloque individualmente o que permanezcan en grupo. Si les pido que se separen supone una pérdida de tiempo y un ruido estrepitoso. Si les digo que permanezcan juntos puede que lo que estaba programado como una tarea individual terminen haciéndola conjuntamente. Dada la escasez de tiempo del que dispongo decido dejarles en grupo, sin embargo, les hago ver que se trata de una actividad individual y que deben estar en silencio.

10:2 - D 10: Sesión 2.6

M: entonces/ qué vamos a hacer/ cada uno individualmente/ o sea aunque estéis sentados en grupo es una tara individual/ lo que significa que estamos en silencio cada uno concentrado en su trabajo/ vale?/#00:02:37-3#

A menudo sucede que cuando presentamos el dispositivo didáctico, las consignas no quedan lo suficientemente claras para el alumnado y es entonces cuando hay que reformularlas para asegurarnos de que entienden perfectamente qué tienen que hacer. Unas veces son ellos mismos quiénes te dicen que no han entendido algo y otras eres tú misma quién se da cuenta de que no lo has explicado muy bien y decides reformular el enunciado. Ambas situaciones se han dado cuando he presentado el dispositivo didáctico. En la sesión dos explico la actividad siete y me doy cuenta de que hay muchas dudas por parte del alumnado. Así pues, decido reformular el anunciado y utilizar un soporte poniendo en la pizarra los distintos grupos que debe formar.

7:2 - D 7: Sesión 2.3

M: en cada montoncito tenéis que tener cuatro partes de cada una/ vale? #00:03:22-8#

A: () {siguen trabajando} #00:03:34-7#

M: chicos/ en la pizarra tenéis los grupos/ vale?/ tenéis que tener cuatro montoncitos en cada montón #00:05:47-7#

A: () {siguen trabajando} #00:05:58-4#

M: a ver chicos// empezar por lo más fácil/ las fechas/ los saludos/ las despedidas#00:07:10-2#

En cambio en la sesión uno es a mí a quien le parece que no ha quedado muy clara la consigna, a pesar de que el alumnado responde que sí, y por ello decido reformularla para asegurarme de que todos harán la tarea correctamente.

3:15 - D 3: Sesión 1.1

M: entonces/ os ha quedado claro lo que tenéis que hacer de tarea? #00:08:40-8#

A: sí/ sí {varios alumnos/as}#00:08:40-8#

M: una carta de solicitud/ que va a ser un borrador/ que le vais a dirigir al director del colegio cada uno en su nombre y le tenéis que pedir que os deje ir a ver las huellas de los dinosaurios #00:08:55-3#

El último aspecto a destacar dentro de la presentación del dispositivo didáctico es cómo cambio el escenario al inicio de cada sesión para poner en acción el dispositivo didáctico. Dónde me coloco yo, donde se colocan los alumnos y alumnas, qué soportes utilizo... Es algo que no puede ejemplificarse mediante fragmentos de las transcripciones porque no ha conllevado una explicitación en voz alta o mediante diálogo con el alumnado. Sin embargo, puedo explicarlo puesto que he sido consciente de ello durante el visionado de las grabaciones y así lo he reflejado de forma explicativa en alguna de las transcripciones. Por ejemplo al inicio de la sesión dos preparo el proyector, proyecto el modelo de carta que quiero que aprendan, bajo las persianas para tener mejor visión de lo proyectado y me coloco a un lado de la pizarra. En definitiva, estoy preparando la escenografía para lo que va a pasar a continuación. Por lo tanto, estoy preparando también al alumnado para lo que va a suceder y dejando claro el final de una actividad y el inicio de otra. He comprobado que suelo colocarme al frente de la clase, junto a la pizarra, cuando tengo que explicar algo que está siendo proyectado. Sin embargo, suelo colocarme junto a la mesa e incluyo apoyándome ligeramente en ella, cuando estoy explicando algo que no está siendo proyectado y cuando espero preguntas del alumnado. Quizás esto denote cierta inseguridad en mí, y por eso busco el apoyo y/o refugio de la mesa. También he observado que me gusta pasear entre el alumnado cuando están trabajando individualmente o en grupos para ver si tienen algún tipo de dificultad.

5.2.2. *Análisis episodios de “Regulación”*

A lo largo de las sesiones aparecen numerosos episodios de regulación que sirven para guiar al alumnado desde el inicio del trabajo y para ayudarles a superar los obstáculos y las dificultades que encuentran. Estos han sido llevados a cabo desde el principio de cada una de las actividades, una vez presentado el dispositivo didáctico, y durante todo el transcurso de las mismas. Existen diferentes fórmulas de llevar a cabo el proceso de regulación como preguntar al alumnado para que ellos mismos den con la respuesta, responder directamente una duda, hacer preguntas para chequear la comprensión, solicitar ayuda al alumnado, reformular la respuesta de un alumno/a para aclarar, completar información dada por el alumnado, hacer que se fijen en determinados aspectos, tranquilizarles, pedir a otro alumno/a que resuelva una duda de un compañero/a, corregirles, entre otras. A continuación se muestran ejemplos de algunas de estas fórmulas del proceso de regulación que han sido encontradas a lo largo de las sesiones de trabajo.

En la primera sesión, por ejemplo, cuando pregunto al alumnado cómo podríamos pedir al director permiso para ir a ver las huellas de dinosaurios. La primera respuesta sugerida no me sirve para mostrar el objeto de enseñanza, así que sigo preguntándoles hasta que ellos mismos den con la respuesta que necesito.

3:4 - D 3: Sesión 1.1

A: mandándole un e-mail#00:01:37-8#

M: un e-mail/ más ideas? #00:01:39-6#

El registro formal es un aspecto muy importante en el objeto de enseñanza de la lengua, por ello, pretendo cerciorarme de si saben a qué me estoy refiriendo preguntándoles directamente a ellos. Les doy la oportunidad de pensarlo y contarlo al resto de compañeros de forma que van construyendo ellos mismos su aprendizaje.

3:6 - D 3: Sesión 1.1

M: qué significa formal?// #00:01:51-4#

A: pues como elegante/ educada #00:01:52-4#

M: levantáis la mano #00:01:52-4#

A: educada/ elegante. #00:01:57-1#

M: exacto/ más educada/ más elegante/ no?/ no es como cuando escribimos a un amigo/ es una petición de tipo más formal//

A veces es el profesor el que responde directamente las dudas del alumnado. En estos casos estamos omitiendo otras posibles vías de resolución en las que el alumnado tuviera que buscar la respuesta resultando así más significativas, pero que sin duda necesitarían de más tiempo.

3:9 - D 3: Sesión 1.1

A: y vamos a tener que firmarla? #00:05:24-7#

M: claro/ una carta lleva una firma también//

En este otro momento, ante una duda de una alumna con respecto a la excusión, pongo en marcha el proceso de regulación respondiendo también directamente, sin embargo, respondo con ironía, pudiendo haber provocado que el resto de sus compañeros/as se rieran de ella. Debería haber respondido de otra forma, haciéndole ver por ejemplo que esa pregunta no tenía sentido o simplemente explicándole que iríamos y volveríamos en el día.

4:3 - D 4: Sesión 1.2

A: vale/ pero una cosa/ si vamos a la excursión/ digo// vamos// tendremos/ como es en La Rioja/ tendremos que volver/ verdad? #00:03:21-3#

M: a ver/ a vivir en La Rioja no nos vamos a quedar/ no te preocupes

Es importante comprobar si el alumnado está comprendiendo lo que se le está enseñando, así que en el siguiente fragmento compruebo mediante una pregunta la comprensión del objeto de enseñanza.

3:10 - D 3: Sesión 1.1

M: o sea os ha quedado claro// una carta de solicitud formal/ entonces// para qué creéis que es?//

Otra de las formas de regular es reformulando la respuesta de un alumno/a para dejarles clara la información. A la pregunta de para qué creen que sirve la carta de solicitud formal, un alumno responde, y decido reformular la respuesta para que les quede claro para qué vamos a aprender el objeto de enseñanza.

3:11 - D 3: Sesión 1.1

A: pue::::::::s/ tú le mandas una carta/ es para pedir algo/ e::::::::/ elegantemente
#00:06:24-8#

M: de forma educada/ de forma formal/ nos sirve para solicitar cosas a un director de un colegio/ para solicitar cosas a la administración// sabéis qué es la administración?
#00:06:35-5#

También se puede simplemente completar la información de la respuesta aportada por el alumnado que es lo que hago en la segunda sesión cuando pregunto qué son los argumentos, por ejemplo.

5:10 - D 5: Sesión 2.1

M: (...)/ qué son los argumentos?/ Javier #00:07:21-3#

A: e:::/ como razones por las que en este caso// por las que debería dejarnos ir
#00:07:23-4#

M: exactamente/ son las razones que le vais a dar al director/ en este caso/ para convencerle de que nos deje ir a la excursión/ vale?/ entonces/ seguimos//

Otra de las fórmulas de regulación que empleo, es la de hacer que se fijen en determinadas partes o palabras. En el siguiente ejemplo les pido que hagan esto precisamente para que aprendan qué son los ordenadores del discurso, una de las partes de nuestro objeto de enseñanza. Creo que la explicación oral a la vez que vas mostrando ejemplos de lo que dices, contribuye a una mayor comprensión.

5:10 - D 5: Sesión 2.1

M: {maestra baja la imagen del proyector} el tercero es el último párrafo que se llama de cierre/ vale?/ ahí es donde le haces una conclusión/ vale?/ entonces/ quiero que os fijéis tanto en los argumentos como en el cierre/ como empiezan/ mirar/ el primer argumento empieza/ en primer lugar:::/ me gustaría explicarle// ahí va un argumento// siguiente párrafo/ para continuar::/ creemos que es una ocasió::n/ y ya en el último// para termina::r/ comentarle que somos un curso muy responsable/ bla bla bla/ bla bla bla/ si veis/ qué estamos haciendo?/ estamos ordenando el discurso// y cómo lo ordenamos?/ con los ordenadores del discurso/ que son/ en primer lugar/ para continuar/ y para terminar/ lo veis?// entendéis lo que os estoy diciendo/ de que vamos ordenando el discurso?// (...)

Es muy habitual también en los procesos de regulación corregir al alumnado. En el siguiente episodio ante la respuesta equivocada de una alumna, le hago ver por qué es incorrecta la respuesta y le ayudo para que piense en otra que sea posible.

9:5 - D 9: Sesión 2.5

A: querido director #00:06:16-8#

M: fíjate que/ querido director/ Sara// si no conoces mucho al director/ tú le dirías querido?// no es un poquito como tener demasiada confianza con él/ eh?/ igual elegiríamos otro que fuera como más formal/ no?// vale?/ (...) #00:06:53-9#

Una manera de regulación que me parece muy adecuada es aquella en la que ante una duda de una alumna, pido a otro alumno que la resuelva. Es una forma de regular mucho más significativa que darle yo misma la respuesta. Otro compañero le responde de forma que estamos construyendo el conocimiento entre todos, ya no solo es el profesor el que todo lo sabe. También es una forma de testear si el alumnado está aprendiendo o no.

10:5 - D 10: Sesión 2.6

A: es que no entiendo qué era el discurso #00:07:30-7#

M: el discurso? #00:07:33-7#

A: el verde #00:07:34-7#

M: ordenadores del discurso/ Javier/ recuérdanos qué eran los ordenadores del discursos #00:07:37-6#

A: eh::::/ para empezar/ en primer lugar #00:07:42-4#

M: era la manera/ en la que empezamos los párrafos/ la manera en la que vamos organizando el discurso

Esta misma fórmula de preguntar a otro alumno/a es la que empleo en el siguiente fragmento, solo que, en esta ocasión lanzo la pregunta a toda la clase. Una niña pregunta una duda de significado de una palabra y pregunto al resto de la clase si saben lo que significa. Otra niña da una respuesta y como sigue sin quedar claro les pido que me digan un sinónimo y entonces un alumno nos da un sinónimo. Lo aprovecho para afirmar que es correcto y terminar de dar el significado de la palabra. Se trata de regular de forma que el propio alumnado participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se produce

una interacción entre docente y alumnado en la que entre todos resolvemos las dudas, construimos conocimiento.

11:3 - D 11: Sesión 2.7

M: Sara me pregunta/ qué significa terca/ quién sabe lo que significa terca?/ Sara #00:05:59-9#

A: pues por ejemplo si tu madre te dice algo que no hagas y tú lo sigues haciendo #00:06:12-5#

M: algún sinónimo de terca? #00:06:11-6#

A: cabezona #00:06:19-7#

M: cabezona/ cuando te empeñas en hacer una cosa y hasta que no lo haces no paras/ eh? #00:06:27-4#

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden darse situaciones en las que el alumnado se sienta preocupado por no saber muy bien cómo van a afrontar la tarea encomendada, lo que puede provocar que se bloqueen o que no quieran participar. En estos casos es importante tranquilizarles y que sepan que les vas a proporcionar las ayudas necesarias. En los siguientes fragmento puede verse como ante la preocupación que parecen mostrar, por cómo van a hacer la carta, les tranquilizo explicándoles que le daré una guía.

11:6 - D 11: Sesión 2.7

A: Noelia pero esa carta nueva/ haremos el borrador en clase?#00:08:42-8#

M: no porque ya habéis hecho un borrador/ entonces como ya tenéis un borrador/ con las ideas/ que ha pasado después que habéis aprendido como se hace correctamente/ entonces tendréis que seguir esta estructura/ no os preocupéis porque os facilitaré una guía/ vale?/ para que no os perdáis?/ y con esta estructura/ y los argumentos que pensasteis el otro día/ y alguno nuevo que os ha podido ocurrir/ haréis la buena/ vale?/ la carta correcta

12:4 - D 12: Sesión 3.1

A: pero Noelia/ nos tendréis que dar todos los datos de::: #00:02:09-8#

M: no os preocupéis/ cuando empecéis a hacer la carta/ si tenéis alguna duda levantáis la mano/ yo me iré pasando por las distintas mesas y os las solucionaré/ vale? #00:04:14-1#

Dentro de los procesos de regulación, los tres fragmentos que se muestran a continuación merecen una mención especial puesto que aunque no podríamos denominarlos como procesos de regulación inversa, aquellos en los que hay un cambio de rol entre el docente y el discente, sí que ha sido el discente el que ha proporcionado alguna respuesta o ha resuelto una duda ayudando al docente a realizar su labor. El alumnado ha aportado su conocimiento y el docente los ha tomado en cuenta.

Así, en el primer fragmento es la propia alumna quién sugiere una propuesta de mejora para llevar a cabo la tarea. Yo, apoyo su sugerencia y la considero como una muy buena idea.

3:16 - D 3: Sesión 1.1

A: para ser un poquito más elegante/ podríamos ponerlo en un sobre de papel/ porque como yo tengo unos montones (...) #00:09:48-4#

M: vale/ cuando tengamos la carta buena/ es una buena idea meterla en un sobre/ que es todavía más formal para mandársela al director #00:07:05-6#

En el siguiente fragmento, yo estoy explicando que son los ordenadores del discurso y estoy dando ejemplos. Un alumno sugiere un nuevo ordenador del discurso que yo no he contemplado y doy por buena sus sugerencia. El propio alumno me ayuda en proceso de regulación mediante la aportación de ejemplos.

9:2 - D 9: Sesión 2.5

A: pero se puede empezar/ por un lado::: #00:01:35-6#

M: también/ es lo que sería otro ordenador del discurso/ vale?/

En esta última cita el alumno intenta explicar mejor lo que yo no estoy consiguiendo. Afirmo su sugerencia y le digo que está muy bien, aprovechándolo para volver a explicar lo que no estaba claro.

11:2 A: - D 11: Sesión 2.7

A: sería por ejemplo/ informarte/ lo cambiamos por/ la l/ e/ #00:02:34-0#

M: informarle/ y luego que podríamos poner/ a usted/ no?/ muy buen ejemplo Javier/ buscamos el verbo/ informarte/ informarle/ pues si después podemos ponerle a usted/

es porque está puesto en la forma correcta/ vale?/ en la forma educada y formal
#00:02:51-5#

5.2.3. Análisis episodios de “Institucionalización”

Los procesos de institucionalización encontrados, han coincidido casi siempre con la finalización de las actividades y la corrección de las mismas. Momentos en los que se deja claro qué es lo que el alumnado ha tenido que aprender dejando constancia bien en voz alta bien escribiéndolo en la pizarra.

En este primer ejemplo, aprovecho la pregunta de la alumna para institucionalizar en voz alta el proceso de escritura en el cual primero hay que hacer un borrador. Uno de nuestros objetivos en esta secuencia didáctica era precisamente ese.

6:1 - D 6: Sesión 2.2

A: pero entonces para qué nos habéis hecho hacer el borrador? #00:00:05-0#

M: para ver qué sabíais hasta ahora de la carta de solicitud y sobre todo para que vosotros veáis// que después de aprender una cosa/ sale mucho mejor/ para que aprendáis que cuando escribimos// es importante tener un borrador con las ideas principales y luego lo mejoras/ cuando aprendes cosas nuevas y cuándo le das vueltas/ vale?/ sobre todo es para que aprendáis que cuando escribimos es muy importante primero hacer un borrador con las ideas y luego mejorarlo/ vale?// bien/ más o menos os ha quedado clara la estructura de la carta no?

En el siguiente fragmento, que tiene lugar al finalizar la actividad, repasamos todos los conceptos aprendidos mediante preguntas directas y voy diciendo en voz alta las respuestas de los alumnos que se corresponden con cada una de las partes de la carta y donde están situadas. Dejo claro así qué es lo que hemos tenido que aprender.

11:4 - D 11: Sesión 2.7

M: mientras termina Sara/ hacemos un último repaso/ y ya daríamos por finalizada la actividad/ vale?/ a ver/ arriba a mano derecha/ qué ponemos?/ arriba a mano derecha Javier? #00:06:57-6#

A: eh:::/ datos personales #00:07:01-3#

M: de quién? #00:07:01-3#

A: del que ha escrito la carta #00:07:10-7#

M: del que ha escrito la carta/ que es el::: #00:07:10-7#

A: el emisor #00:07:10-7#

M: el emisor/ debajo del emisor/ qué ponemos? #00:07:14-2#

A: la fecha #00:07:14-2#

Para terminar, en los dos siguientes ejemplos, se ve como empleo la pizarra para dejar claro cuáles son las fórmulas de saludo y despedida que han tenido de aprender. Estoy dando por buenos unos conocimientos.

6:5 - D 6: Sesión 2.2

M: entonces lo que vamos a hacer ahora/ vamos a apuntar aquí en la pizarra/ la expresión de saludo que nos ha salido/ cuál es? #00:08:55-7#

A: atentamente #00:08:57-2#

M: la de saludo/ no la de despedida Javier #00:08:57-2#

A: estimados señores #00:09:08-3#

M: estimados/as señores/as/ no? {Maestra escribe en la pizarra} #00:09:17-6#

M: vale/ estimados señores/ esta sería de saludo/ y de despedida? #00:09:23-8#

A: atentamente #00:09:24-8#

M: atentamente/ no? {Escribe en la pizarra} #00:09:43-9#

9:4 D 9: Sesión 2.5

M: entonces lo que vamos a hacer ahora es en estos cinco minutos que quedan// en estos cinco minutos que quedan// quiero que me digáis/ que los vamos a apuntar en la pizarra para que nos sirvan de recordatorio para el día que tengamos que escribir la carta final/ vale?/ que me digáis fórmulas de saludo que tenáis en las cartas/ alguna fórmula de saludo

5.2.4. *Análisis episodios de “Creación memoria didáctica”*

Los procesos de creación de memoria didáctica se han dado de forma transversal a todo el proceso. Estos procesos han consistido en recordar clases y contenidos vistos con anterioridad relacionados con el objeto de enseñanza, así como recordar próximas tareas a realizar.

En la sesión uno, por ejemplo, aprovecho la duda de una alumna para crear memoria didáctica con respecto a los componentes de una carta de solicitud. Les recuerdo una

actividad anterior en la que trabajamos una solicitud mediante email y cuyos contenidos aprendidos podían servirnos en esta nueva tarea. Se trataba de una actividad anterior a la secuencia didáctica que estábamos realizando, pero de esta manera el alumnado pudo poner en relación lo aprendido con el email con la carta de solicitud formal.

3:7 - D 3: Sesión 1.1

A: vais a decir el nombre? #00:04:29-7#

M: claro/ y sabes por qué/ porque la carta tiene que llevar el nombre de quién la escribe// os acordáis cuando le enviamos a Peio Azqueta una solicitud que poníamos quiénes éramos?/ al que le envías la carta hay que decirle quién se la envía/ luego vosotros vais a poner vuestro nombre.

Del mismo modo en el siguiente fragmento aprovecho la pregunta de otra alumna para crear memoria didáctica de un contenido anterior de ortografía y vocabulario que puede ser utilizado en esta nueva tarea. Se trata de ir dando sentido a cada uno de los conocimientos individuales que van aprendiendo para que sean integrados como partes que conforman el objeto de enseñanza.

3:8 - D 3: Sesión 1.1

A: Noelia/ tendremos que mirar las faltas de ortografía? #00:05:15-4#

M: eso es otra cosa que también tendremos que tener en cuenta/ estos días estamos trabajando con Paula muchas palabras que nos vendrán bien para escribirla/ eh?//

En el siguiente fragmento, correspondiente a la sesión tres, les recuerdo lo que hemos visto en la sesión dos. Además, al mismo tiempo que creo memoria didáctica con respecto a lo aprendido en sesiones anteriores estoy institucionalizando dichos aprendizajes.

12:5 - D 12: Sesión 3.1

M: ahora vamos a recordar las partes de la carta/ a ver/ quién me dice/ qué datos poníamos arriba a mano derecha? { Van recordando todas las partes, preguntando a los alumnos, mientras escribe en la pizarra donde van situadas} #00:07:27-5#

Sucede lo mismo en los siguientes ejemplos. Les recuerdo una actividad anterior donde se trabajaron algunos de los aspectos que nos van a servir para esta actividad, en concreto, la utilización del registro formal. Yo comienzo el proceso de creación de

memoria didáctica, pero dejo que ellos mismos lo terminen respondiendo a mis preguntas.

4:2 - D 4: Sesión 1.2

M: acordaros/ acordaros que cuando vimos la solicitud que le hicimos a Peio Azqueta por e-mail Paula os insistió que hay una manera de hablar/ no es como cuando hablas con un amigo/ que es un colega y es de una manera más informal/ que hay que hablar de una determinada manera/ cómo era?/ había que tratarle de tú?

Como decía al inicio también se crea memoria didáctica cuando se dice al alumnado cuales van a ser los siguientes pasos a dar. En el siguiente ejemplo, durante la sesión uno se ve como les digo qué vamos a hacer en las próximas clases.

4:1 - D 4: Sesión 1.2

M: vosotros esta tarde solo hacéis el borrador y mañana me lo traéis/ la siguiente clase/ os enseñaré como se hace la carta de solicitud/y la siguiente/ haréis la buena/ vale? para ya mandársela al director y ya esperaremos impacientes su respuesta/ vale?/ os ha quedado claro lo que tenemos que hacer?

En la sesión dos también les recuerdo cuales van a ser los siguientes pasos a realizar.

5:12 - D 5: Sesión 2.1

M: no/ el próximo día/ como hoy vamos a aprender cómo se hace bien/ el próximo día la vais a hacer otra vez pero en limpio/ la que ya le vais a entregar al director/ y que pasa/ que os va a salir seguramente mucho mejor

Y finalmente en la sesión tres les recuerdo el proyecto en el que estamos trabajando y una de las tareas que la tutora les puso para ver si habían afianzado los conceptos aprendidos. Les hago ver que cada una de las actividades realizadas están relacionadas entre sí para llegar al punto final que supone confeccionar una carta de solicitud formal. Creo que de esta manera conseguimos que el alumnado vea el sentido y la utilidad de cada una de las tareas.

12: - D 12: Sesión 3.1

M: como sabéis/ estamos con el proyecto de realizar la carta de solicitud para enviarle al director/ para que nos deje ir de excursión/ entonces/ eh:::/el otro día estuvimos haciendo una serie de actividades para que os quedara más o menos claro cuál es la

estructura de la carta de solicitud/ si os acordáis Paula os puso de tarea que escribierais en un papelito las distintas partes de la carta/ para ver si que os habían quedado bien en la memoria/ bueno pues/ no han salido/ todo lo bien/ que podrían haber salido/ vale?/ no hay ningún grupo// que lo hayan hecho todo bien/ ni siquiera que lo hayáis hecho tres bien/ casi todos os habéis olvidado de alguna parte/ no pasa nada/ era muy difícil/ había nueve partes/ era muy complicado acordarse de las nueve/ pero en general os habéis acordado de casi todas/ vale?/ de siete para arriba/ casi todo el mundo/ hay alguna excepción que se ha acordado solo de cinco/ pero no pasa nada/ vale? #00:03:25-6#

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

El objetivo general de este trabajo es en ver si funciona el material didáctico elaborado durante el grado y observar y reflexionar acerca de las competencias profesionales docentes adquiridas durante el mismo para ver si esa reflexión puede mejorar la práctica profesional docente.

Mediante la utilización de una metodología cuantitativa y cualitativa se han analizado, por un lado, los resultados de la puesta en práctica de una secuencia didáctica diseñada durante el grado en una aula de 4º de E.P y, por otro lado, la práctica docente llevada a cabo a la hora de implementar dicha secuencia didáctica.

Aclarar que para llegar a las conclusiones que aquí se muestran ha sido necesario implementar la secuencia didáctica en primera persona, vivir la experiencia y poder ver y analizar las grabaciones de las sesiones en las que se ha realizado.

El doble objetivo implícito en el objetivo general ha propiciado el doble análisis aludido anteriormente, esto es, por un lado, el cumplimiento de los objetivos del dispositivo didáctico y, por otro, la práctica didáctica, por lo que las preguntas de investigación que han guiado este trabajo también han sido separadas en dos bloques: en lo referente al dispositivo didáctico se parte de una pregunta general ¿funcionan en las aulas las propuestas didácticas diseñadas durante el grado? Para responderla la desglosaré en las siguientes: (a) ¿qué resulta adecuado? (b) ¿qué cambiaría? (c) ¿qué añadiría? (d) ¿qué dudas y preguntas me surgen? En lo referente a la práctica didáctica, se parte igualmente de una pregunta general: ¿puede la práctica reflexiva mejorar la práctica profesional docente en las aulas? Y para responderla también la dividiré en las cuatro siguientes: (a) ¿qué resulta adecuado? (b) ¿qué cambiaría? (c) ¿qué añadiría? (d) ¿qué dudas y preguntas me surgen?

En este apartado se presentan las conclusiones a las que he llegado con respecto a estas preguntas de investigación, así como las contribuciones y limitaciones de este trabajo. Para finalizar se plantearán algunas cuestiones que podrían ser objeto de futuros estudios.

Dispositivo didáctico

Se han detectado algunos aspectos que *han resultado adecuados* en la secuencia didáctica planteada. Plantear un primer taller de motivación, en el que se ha ligado el objeto de enseñanza con una necesidad real de comunicación para el alumnado y además relacionado con un tema de su interés, ha sido primordial para que los y las alumnas se involucraran en la tarea con ganas e ilusión. Esto se ha traducido en un trabajo serio y responsable, con unos resultados que han superado todas las expectativas, dado el carácter adaptado de la secuencia didáctica.

Considero que la manera en la que se han planteado las tareas de enseñanza-aprendizaje mediante la realización de puzzles en grupo ha sido un punto también favorable. Los niños y niñas han aprendido mediante el juego y la manipulación, integrando así los conocimientos de una manera divertida y significativa. De igual modo, la actividad individual en la que debían reconocer distintos componentes de la carta creo que resulta adecuada, puesto que el hecho de tener que llevarla a cabo con colores y subrayando ha supuesto una tarea amena y sencilla.

Sin embargo, también *hay aspectos que modificaría*. De hecho el primer cambio en la secuencia didáctica lo realicé justo antes de implementarla en el aula. Debía empezar directamente con las actividades 1 a 3 donde les preguntaba directamente por sus conocimientos acerca de la carta de solicitud, les explicaba que íbamos a aprender a redactarla y para qué iba a servirles en la vida real, dejando para el final el principal elemento de motivación, que era la finalidad real, en este caso, una salida para visitar huellas de dinosaurios. Así pues, fue junto el día de antes de llevarla al aula cuando la profesora me dijo que lo iba a hacer en la hora de sociales y entonces pensé que debía dar un giro a esta primera parte de la secuencia didáctica. Decidí que debía contextualizar la actividad, aparentemente de lengua, en el área de sociales, y que debía comenzar por la actividad 4, que era la de mayor motivación en lugar de por la actividad 1. Considero que fue todo un acierto, puesto que conseguí generar la expectación desde el primer momento con el tema de los dinosaurios. Conseguí que tuvieran ganas de aprender a hacer una carta de solicitud para poder pedir al director el permiso para ir a ver huellas reales de estos animales.

Otra de las cosas que cambiaría es el material facilitado en la actividad 7. Se trataba de trabajar en grupo haciendo montoncitos con las distintas partes de una carta de solicitud y resultó una actividad muy liosa. Había demasiadas cartas, y las distintas partes referentes a los párrafos que explican el motivo y los párrafos argumentativos, resultaron muy confusos para el alumnado. Tanto es así que tuve que tomar la decisión de terminar la actividad entre todos para facilitarles el trabajo.

Un error que está presente desde el principio de la secuencia didáctica hasta el final es que he confundido los términos de emisor y receptor, referentes a dos de los elementos de la comunicación, con el remitente y el destinatario de una carta, habiendo diseñado toda la secuencia con los términos equivocados. El alumnado ahora mismo está convencido de que los términos correctos son emisor y receptor, puesto que así lo han aprendido y así se ha institucionalizado durante toda la secuencia didáctica. Este hecho es una prueba de la importancia que tiene que los docentes revisemos los materiales y los conocimientos que vamos a proporcionar a nuestro alumnado.

Otro cambio que haría sería el género textual seleccionado. La secuencia didáctica estaba basada en la carta de solicitud formal y, al tratar de buscar ejemplos reales e cartas de solicitud que pudieran ser significativos para mi alumnado, me di cuenta de que quizás se trataba de un género algo anticuado. Hoy en día, en plena era de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, la carta de solicitud formal parece ser un género en desuso. Si se trata de enseñar a nuestro alumnado conocimientos útiles para la vida real, se podría haber elegido un género textual diferente, como por ejemplo el e-mail formal.

Para finalizar con los cambios con respecto al dispositivo didáctico, modificaría las parrillas de evaluación. Tal y como dicen Capó, Oliver y Sard (2010), “la evaluación no solo valora el resultado del aprendizaje del alumno sino que indirectamente también refleja y valora el resultado del proceso de enseñanza, es decir, la actividad del profesor” (p.34).

Así pues, es importante que utilicemos unos instrumentos de evaluación adecuados a los objetivos propuestos. En la secuencia didáctica llevada al aula, basada en la diseñada durante el grado, y siguiendo el modelo de una evaluación continua y formativa, se

proponían tres instrumentos o herramientas de evaluación distintas: la observación directa del alumnado, la recogida de una ficha individual y la evaluación de la producción final. Cada una de estas herramientas llevada aparejada la correspondiente parrilla de evaluación. En este trabajo, para determinar si con la secuencia didáctica alcanzábamos los objetivos pretendidos, se ha priorizado la comparativa entre la producción inicial y final del alumnado. Sin embargo, para ver si realmente funcionaba dicha secuencia en toda su globalidad, había que ejecutarla íntegramente y evaluarla con las parrillas de evaluación planteadas. A la hora de llevar a cabo esta evaluación fue cuando me di cuenta de la imposibilidad de utilizarlas.

Por un lado, la parrilla relativa a la observación directa del alumnado resultó del todo imposible de aplicar. Mientras estás impartiendo la clase e interactuando con el alumnado no te da tiempo a fijarte en todos y cada uno de ellos/as y, aunque te diera tiempo, no lo tendrías para anotar lo que observas de cada uno/a. Si confías en tu memoria para después de la clase anotar lo observado, es muy probable que te olvides o modifiques algo la realidad, por lo que ya no resultaría un método tan objetivo y consistente como debiera. Es cierto que en esta ocasión se disponía de las grabaciones para poder realizar esta evaluación de forma precisa, pero la realidad de las aulas, es que no se graban las sesiones.

Por otro lado, la parrilla de evaluación de la actividad individual resultó más fácil de utilizar. Había cuatro ítems que medir y en total puntuaba un 20% por lo tanto, se podía otorgar un 10% a cada uno de los ítems. No obstante, el hecho de poner como escala los conceptos “sí”, “no”, “en parte”, dificultó la labor de poner una nota lo más objetiva y justa posible. Hubiera sido más útil y correcto describir y especificar con número la cantidad de respuestas que equivalían a cada uno de los términos de la escala.

Por último, en la parrilla de la evaluación de la producción final sucedió algo parecido a la anterior. Algunos ítems como el tercero (motivo y argumentos) y el cuarto (limpieza y claridad) eran más fáciles de evaluar, sin embargo, el primero y segundo (referentes a la estructura interna, externa y características lingüísticas y pragmáticas) resultaron complicados, de nuevo por el uso de los términos “sí”, “no”, “en parte”.

Así pues, suprimiría la parrilla de observación o la dejaría para otra actividad en la que estuvieran trabajando y yo tuviera tiempo suficiente para fijarme en todo el alumnado.

Además, modificaría las otras dos parrillas en cuanto a especificidad de conceptos a evaluar y los valores asignados.

Con respecto a *qué añadiría*, durante el proceso de presentación del dispositivo didáctico en la sesión 1, intento explicar qué es el registro formal al alumnado y empleo la misma palabra para definirlo. Creo que no queda muy claro, así que, pondría ejemplos para que les resultara más sencillo de entender. Esta era precisamente una de las actividades de la secuencia didáctica original, saber distinguir géneros próximos de la misma tipología textual, sin embargo, la simplificación de la secuencia didáctica supuso tener que suprimirla. Aun así, se podría haber hecho algo breve para aclarar mejor la diferencia entre registro formal e informal.

Concluiré este apartado respondiendo la pregunta general de investigación del bloque relacionado con el dispositivo didáctico y unos de los puntos de interés de este trabajo *¿funcionan en las aulas las propuestas didácticas diseñadas durante el grado?* Lejos de poder generalizar los resultados obtenidos en este estudio, dado que han sido realizados en un único curso, con un contexto determinado y mediante una única secuencia didáctica, siendo esta además adaptada al tiempo del que se disponía, sí que se puede concluir que la secuencia didáctica ha funcionado a la vista de los resultados obtenidos. Tanto a nivel grupal como individual, ha quedado demostrado que el alumnado ha integrado los conocimientos relativos al objeto de enseñanza, experimentando todos ellos una mejoría en sus producciones finales con respecto a las iniciales. Como apuntaba anteriormente los resultados han superado mis expectativas, sobre todo teniendo en cuenta, primero, que la secuencia estaba reducida a ser implementada en dos sesiones y media frente a las nueve previstas en la secuencia original y, segundo, que en la actividad de producción final se me olvidó repartir al alumnado la “guía de escritura” que debía servirles de ayuda en la confección de sus producciones. Además de estos resultados, como he indicado antes, las actividades en general han funcionado bien, los niños y niñas han trabajado motivados y de forma seria y responsable y se han cumplido los objetivos previstos en la secuencia didáctica. Por todo esto se puede determinar que se han cumplido los objetivos de la secuencia didáctica y el alumnado ha mejorado su expresión escrita adquiriendo conocimientos lingüísticos, discursivos y pragmáticos en torno a la carta de solicitud.

Práctica didáctica

Con respecto a mi práctica docente, recuerdo mi preocupación al inicio de este trabajo pensando si tendría o no gestos didácticos docentes que analizar. Gracias a la grabación de las sesiones y al análisis posterior, me he dado cuenta de que sí que los tengo y no solo eso, sino que los tengo todos y muy variados. Considero que *ha sido adecuado* el seguir un enfoque comunicativo, el haber interactuado con el alumnado y haber valorado sus aportaciones durante toda la secuencia. En cada una de las actividades he llevado a cabo el proceso de presentación del dispositivo didáctico dejando así claro al alumnado qué íbamos a aprender, para qué y mediante qué herramientas. De esta forma he logrado que tuviera sentido para ellos y ellas. Cuando he observado que el alumnado no comprendía algo he introducido nuevos elementos o he reformulado las consignas.

Los procesos de regulación han sido abundantes y variados. Creo que han servido para guiar al alumnado desde el inicio del trabajo y que pudieran superar los obstáculos y dificultades. Les he realizado preguntas para que ellos y ellas dieran con las respuestas, proporcionándoles de esta manera la posibilidad de construir su propio conocimiento. También les he interrogado con objeto de cerciorarme de que estaban comprendiendo lo que les estaba enseñando. De esta forma sabes si puedes avanzar o debes detenerte para explicar mejor algún contenido. Cuando el alumnado ha dado sus respuestas las he reformulado y/o completado para que quedara más clara la información. En pos de una mayor comprensión, he procurado apoyar mis explicaciones orales con ejemplos. He intentado tranquilizarles cuando he visto que dudaban ante la capacidad de llevar a cabo una tarea. Además, en numerosas ocasiones, he solicitado la ayuda del alumnado para que resolviera dudas de otros compañeros y compañeras y he tomado en cuenta las aportaciones de todos ellos. De esta forma, hemos construido el conocimiento entre todos. No solo es el profesor el que todo lo sabe, sino que el alumnado es parte activa en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

También en voz alta o mediante escritura en la pizarra, he procurado recoger y dejar claro lo que el alumnado debía aprender, las cosas que eran importantes. Además a lo largo de todas las sesiones he ido recordando al alumnado lo que habíamos aprendido anteriormente referente a las distintas partes del objeto de enseñanza hasta llegar a la

construcción del objeto de enseñanza en su totalidad. También he recurrido a la creación de memoria didáctica recordando aprendizajes de actividades anteriores a la propia secuencia didáctica, lo que ha permitido que el alumnado pusiera en relación conocimientos anteriores aprendidos con los nuevos.

A pesar de todas estas cosas que defino como adecuadas, el visionado de las grabaciones y posterior análisis de mi práctica docente también me ha proporcionado el darme cuenta de aquellas cosas *que cambiaría y/o añadiría*.

Así por ejemplo, cuando trato de que sea el propio alumnado el que de la solución al problema planteado en la primera sesión, en cuanto un alumno me da la respuesta que necesito la doy por buena y la aprovecho para terminar de presentar el dispositivo didáctico. Fue tan solo la segunda respuesta y quizás debería haber dejado que más niños/as dieran opciones y comprobar los pros y contras de las mismas, de hecho, había muchas más manos levantas. Cuando intentas que sea el alumnado el que llegue por sí mismo a crear la necesidad de aprender lo que quieres enseñar, corres el riesgo de que no lo consigan, así que en cuanto este niño lo propuso no quise seguir arriesgando más.

Otra de las cosas de las que me he dado cuenta es que continuamente interpelo con la coletilla interrogativa “vale”, buscando la confirmación de que me han entendido, pero ni siquiera espero a que me respondan, continuo, dando por hecho que sí que lo han hecho.

Cuando presento el dispositivo didáctico les explico para qué vamos a aprenderlo y, creo que en mi intento de ser purista con el enfoque comunicativo y competencial, les doy motivos que quizás sean explicaciones que no van a ser integradas, puesto que son situaciones que les quedan muy alejadas de su día a día. Por ejemplo, cuando les digo que les servirá cuando vayan a pedir trabajo.

A la hora de realizar algunas actividades, ha habido situaciones en las que he pretendido explicar la tarea que debían realizar sin dejarles ver el material que iban a necesitar para llevarla a cabo. Esa decisión ha sido tomada creyendo que así me escucharían con más atención, pero quizás ha ido en detrimento de una mayor comprensión de la tarea a realizar.

En algún proceso de regulación me he sorprendido a mí misma respondiendo con ironía al alumnado ante alguna pregunta sin sentido. Esto sin darme cuenta de que probablemente ni siquiera entiendan dicha ironía y, lo peor, pudiendo provocar que el resto del alumnado se ría del que ha preguntado. También me he dado cuenta de que a veces empleo expresiones coloquiales que quizás no debería, como por ejemplo, “dar en el clavo”. Somos el modelo en el que se fija el alumnado y deberíamos hablar lo mejor posible en clase. Es cierto que las expresiones coloquiales forman parte del día a día y que proporcionan cercanía con el alumnado, pero quizá cuando las empleamos deberíamos hacer hincapié en que lo son.

Ha habido algunos procesos de regulación en los que he intentado explicar dudas al alumnado, para que pudieran avanzar en la construcción del objeto de enseñanza, y no lo he conseguido por falta de conocimientos. No he encontrado las palabras y ejemplos adecuados. Incluso ha habido situaciones en las que han sido las aportaciones del alumnado las que me han ayudado en la construcción del objeto de enseñanza y en la resolución de dudas. Creo que tendríamos que preparar un marco científico o teórico, que nos ayudara a suplir las carencias de conocimiento que aquejamos, cuando preparamos nuestros dispositivos didácticos. De esta forma podríamos anticiparnos a cualquier tipo de duda que pueda surgir. No obstante, siempre va a haber cosas que no sepamos. Quizás se trata de admitir ante el alumnado que no sabemos todo y que los maestros también tenemos que seguir aprendiendo y que podemos seguir aprendiendo a la vez que ellos.

En la actividad en la que tenían que realizar la producción final, les debía haber entregado una guía de escritura para facilitarles la tarea, sin embargo, se me olvidó por completo entregársela. Era un material que tenía preparado, lo tenía encima de la mesa y era un material importante para esa actividad. No entiendo como se me pudo olvidar. Quizás porque estaba más pendiente de terminar la actividad, viendo el poco tiempo que me quedaba antes de finalizar la clase, que de las propias necesidades del alumnado. La falta de tiempo es el enemigo de los debates espontáneos, de las dudas, de las improvisaciones, de las tareas didácticas programadas. Precisamente ha sido el tiempo algo determinante en esta práctica docente, primero, porque tuve que adaptar una secuencia didáctica programada para nueve sesiones a tan solo dos y media, y

segundo, porque a pesar de esta adaptación, al final tuve que emplear una sesión más para poder realizar todas las actividades. Programé unos tiempos que resultaron ser insuficientes. La duración de una actividad en concreto o de toda una secuencia didáctica es muy difícil de determinar, sobre todo, cuando todavía no has tenido la oportunidad de dar clases reales, cuando no tienes la experiencia que puede ayudarte a conocer los posibles imprevistos. Analizando mi práctica docente me he dado cuenta de que en todos y cada uno de los procesos hablo demasiado, doy demasiadas explicaciones. Como dice Cassany (2009), del total del tiempo que dura una sesión de clase el profesor solo debería hablar durante quince minutos, el resto del debería ser para que el alumnado “hiciera cosas”. Sólo hay que echar un vistazo a las transcripciones para ver que soy yo la que está hablando la mayor parte de la sesión. Si hubiera hablado menos, igual se hubieran podido completar las actividades en el tiempo previsto.

Tras el análisis y reflexión de mi práctica docente *¿podríamos entonces concluir que la práctica reflexiva puede mejorar la práctica profesional docente en las aulas?*

Como dicen Masgrau y Falgàs (2013) es muy complicado analizar la propia práctica didáctica desde un enfoque crítico. Hacen falta entrenamiento, guía, contraste con otros agentes y además tiempo, para formularse preguntas de indagación desde la observación y objetivar los temas de análisis. Se trata de un enfoque que requiere madurez investigadora y poseer conocimientos de didáctica, psicopedagogía y de la disciplina correspondiente. Así pues, este trabajo ha supuesto tan solo una primera aproximación al análisis de la práctica docente, será necesario seguir profundizando en el tema si el objetivo es seguir mejorando la práctica profesional docente. No obstante, al realizar este primer análisis puedo afirmar que he sido consciente de mis propios gestos didácticos, siendo capaz de pensar en qué cosas cambiaría, añadiría o suprimiría, en definitiva cómo los mejoraría, mejorando así mi práctica profesional.

Mientras analizaba las grabaciones también me han surgido muchas dudas con respecto a cómo he afrontado diferentes situaciones en el aula. Por ejemplo, cuando algunos alumnos y alumnas discuten y les digo que no es el momento, que están paralizando la clase y que después lo hablaremos tranquilamente. O durante un proceso de regulación, surge un debate interesante en torno a la transversalidad e interdisciplinariedad de las distintas áreas, pero que para avanzar lo corto y digo que tenemos que posponerlo. No

sé si han sido actuaciones correctas o no, y me dejan con la incertidumbre, pero creo que esa incertidumbre, que se ha generado a raíz del análisis y la reflexión, me llevará a investigar, a preguntar, a contrastar con otros compañeros maestros y maestras hasta averiguar si realmente son prácticas válidas o no, o si pueden mejorarse de alguna manera. Es decir, la reflexión de la acción y las dudas que surgen nos lleva a la investigación que se traduce en la mejora de la práctica docente.

Se podría concluir entonces que la reflexión acerca de la práctica docente, llevada a cabo mediante unos adecuados instrumentos de análisis, puede suponer una herramienta muy importante en la formación inicial de los maestros y maestras. La reflexión nos ayuda a la hora de analizar por qué funcionan o no determinadas propuestas, pudiendo así mejorarlas, de forma que a lo largo del desarrollo de nuestra profesión se puede convertir en una herramienta para diseñar e implementar propuestas de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad.

Para finalizar con el apartado de conclusiones haré alusión a las *dudas y preguntas que me surgen*. Con respecto al dispositivo didáctico, estando convencida de que las secuencias didácticas son instrumentos adecuados para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, pero viendo el tiempo y los recursos que son necesarios para poder realizarlas, me pregunto: ¿es posible llevar a cabo toda una programación anual de aula mediante este tipo de instrumentos? ¿están los colegios dotados de suficientes recursos personales y materiales? ¿están los docentes preparados y/o dispuestos a cambiar las metodologías más tradicionales? ¿son compatibles estas metodologías con los extensos currículos oficiales?

Con respecto a la práctica didáctica me surge la duda de si en mi futura acción en las aulas, una vez que sea docente, podré llevar a cabo estas prácticas reflexivas de las que hemos estado hablando en este trabajo. Las grabaciones y las transcripciones han sido primordiales para el análisis y reflexión, pero ¿voy a tener la posibilidad de poder grabar mis sesiones? Y si fuera posible, ¿voy a disponer de tiempo suficiente para poder analizarlas? La autoconfrontación mejoraría sin duda los procesos de reflexión pero, ¿voy a encontrar compañeros/as que quieran participar?

Todas estas son cuestiones que, supongo, iré respondiendo una vez que me incorpore como docente al sistema educativo y en mi mano estará el poder cambiar las respuestas

si no me satisfacen. Creo que para que los cambios educativos se produzcan, es necesario la implicación de los y las maestras en los procesos de reflexión de su propia práctica docente.

Contribuciones, limitaciones y futuros estudios

En cuanto a la contribución que puede aportar este trabajo, algo destacable es que se ha analizado el funcionamiento real en el aula de una secuencia didáctica diseñada durante el Grado en magisterio en Educación Primaria. Un hecho que, a la vista de los resultados obtenidos, podría mitigar en cierta medida esa incertidumbre que siente el alumnado de magisterio acerca de si funcionarán en el aula las propuestas didácticas que se diseñan en la universidad. Además, se ha realizado el análisis de la acción docente desempeñada al implementar dicha secuencia didáctica mediante la metodología de los gestos didácticos (Schneuwly, 2009), de forma que se ha proporcionado una visión más completa del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, este trabajo aporta elementos de reflexión para la didáctica de la profesión docente en las universidades. Sería muy importante que el alumnado de magisterio pudiera implementar sus propias propuestas didácticas y analizar y reflexionar acerca de su propia acción docente. Sería muy conveniente que la reflexión se convirtiera en un hábito que les ayudaría a mejorar esas propuestas y todas las que diseñaran a lo largo de su vida profesional.

Este trabajo tiene importantes limitaciones. Para empezar, la secuencia didáctica analizada tuvo que ser adaptada, de forma que quedó reducida al final a tres sesiones de las nueve originales. Este hecho distorsiona en cierta manera los resultados obtenidos. Para continuar, se trata de una única secuencia didáctica, fue implementada en una única clase y en un contexto determinado. Por último, el análisis de la acción docente realizado, ha sido una primera aproximación a la práctica reflexiva mediante instrumentos de análisis que sin duda requeriría una mayor profundidad, que solo la investigación, el estudio, el entrenamiento y el tiempo me darán. Por todo esto, los resultados obtenidos no pueden dar lugar a generalizaciones.

Camps (2012) sugiere la necesidad de compartir el conocimiento de los resultados de las investigaciones en la acción y sobre la acción para poder avanzar, pero explica que para esto son necesarias líneas de investigación formuladas con claridad que ofrezcan

públicamente sus resultados y ámbitos de comunicación en los que los logros y dificultades a los que se enfrentan docentes e investigadores puedan ser debatidos.

Tras la realización de este trabajo, considero que sería necesario seguir trabajando en el análisis de las prácticas docentes que fomenten la reflexión. Las universidades en las que se imparten los Grados en Magisterio deberían contar con asignaturas en las que se enseñara al alumnado a configurar como un hábito la práctica reflexiva acerca de su acción docente. Deberían proporcionar la enseñanza-aprendizaje de unos instrumentos adecuados de análisis y los espacios para poder ponerlos en práctica. De esta forma, en la universidad daría comienzo el compromiso por el cual el alumnado se implicaría en el proceso de reflexión sobre su propia práctica docente y como dice Mendoza (2011), esto llevaría a considerar alternativas diferentes en la forma de actuar, a investigar acerca de los problemas y sus causas y buscar innovaciones que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una vez finalizaran la universidad, los y las alumnas no solo se convertirían en docentes, sino en docentes investigadores pudiéndose sumar al debate que Camps (2012) proponía. Muchas son las voces que reclaman cambios en el sistema educativo y los docentes, como uno de los agentes que conforman dicho sistema, son una pieza clave para que las transformaciones necesarias sean llevadas a cabo. La práctica reflexiva docente podría ser esa herramienta con un potencial importante para facilitarles esta labor.

REFERENCIAS

- Abril, M. (2003). Los textos, primera alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y Literatura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 7-22.
- Aeby, S., y Almgren, M. (2015). Los gestos didácticos y la alternancia de lenguas en la enseñanza en L1 y L2 entre los 5 y los 11 años. En *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. (pp. 79-100). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Anakabe Onaindia, M. J., Mielgo Merino, R., & Ocio Endaya, B. (2013). La construcción de secuencias didácticas . Habilidades profesionales y dificultades en los procesos de formación del profesorado. *Ikastaria*, 19, 221-237.
- Areizaga, E. (2000). El enfoque comunicativo: Propuestas didácticas. En U. Ruiz (Ed.), *Didáctica en la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. (pp. 137-162). Madrid: Síntesis.
- Bassols, M., & Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo.
- Bronckart, J.P. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 133-146). Buenos Aires: Miño y Davila.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 69-78.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Gráo.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana De Educacion*, 59, 23-41.
- Capó, J., Oliver, X., y Sard, M. (2013). Evaluando la evaluación continua. *@tic. revista d'innovació educativa*, (10), 33-43.
- Cassany, D. (2009, febrero 18). *Las Competencias Básicas: qué, por qué y cómo* [Vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/SRBQcMfKB6A>
- Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, BON núm. 174 (2014).

- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, (2017). *Escuelas de Familia Moderna. Etapas del desarrollo evolutivo*. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/escuelas-de-familia>.
- Didactext, G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2003.v15.20310
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (2009). Escribir es reescribir . La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Leer.es*, 1-6.
- Irlles, M. G., Ortells, J. S., de la Calle, F. M., y De la Sen Fernández, M. L. (2011). La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual*. Recuperado de: <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/184446.pdf>
- Jefferson, G. (1984). Transcription Notation. En J. Atkinson y J. Heritage (Eds), *Structures of Social Interaction* (pp. IX-XVI). New York: Cambridge University Press.
- López-Flamarique, M. (2017). *Buscar, evaluar y seleccionar información digital: Una experiencia didáctica en Educación Secundaria Obligatoria*. Mondragon Unibertsitatea. Comunidad Autónoma País Vasco.
- Mariscal, S., Giménez-Dasi, M., Carriedo, N. y Corral, A. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Madrid: McGraw-Hill.UNED.
- Masgrau, M., & Falgàs, M. (2013). ¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastaria*, 19, 97-137.
- Mendoza, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Actas del congreso Internacional de Investigacion, Educacion y formacion docente.*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Sainz, M. (2010). Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral por medio de contenidos del


- currículum en contextos escolares plurilingües. En *II Congr s Internacional de DIDACTIQUES*, Universidad de Girona, Cataluña,
- Sainz, M. (2012). La actividad ling stica como objeto enseñado en una clase de matemáticas en la Escuela Primaria. *Educar*, 2(48), 229-246.
- Sainz Osinaga, M., & Ozaeta Elorza, A. (2013). Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel. *Ikastaria: cuadernos de educación*, (19), 197-220.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. En *Des objets enseign s en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonn e relative* (pp. 29-43). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En T. de J. D. y rev. de R. Ricckenmann (Ed.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

ANEXOS

A. ANEXO I. Preguntas de conocimientos previos

PREGUNTAS PARA ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS
<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué es una carta de solicitud formal?- ¿Para qué creéis que sirve?- ¿Es igual que una carta que podéis enviar a vuestros amigos/as?- ¿A quién se la enviaríais?- ¿Quién creéis que escribe este tipo de cartas?- ¿Creéis que deben ir firmadas?- ¿Se envían dentro de un sobre?

A. ANEXO II. Modelo carta de solicitud con las distintas partes señaladas.

<p>DATOS DEL EMISOR (El que escribe)</p>	<p>Marta Casado Álvarez C/Bergamín, nº 5, 2º Dcha. 31003-Pamplona (NAVARRA) Telf.: 661277619; martinezm@hotmail.com</p>
<p>FECHA DE ENVÍO</p>	<p>Pamplona, 25 de enero de 2018</p>
<p>Sr. Antonio Delgado López. Director del Colegio Cerro de la Cruz Avda. del Castillo, 37 31002-Pamplona (Navarra)</p>	
<p>DATOS DEL RECEPTOR (El que recibe)</p>	
<p>Estimado Sr. Delgado:</p>	
<p>SALUDO</p>	
<p>Soy la delegada de 6º B del Colegio Cerro de la Cruz y el motivo por el cual le envío esta carta es porque los alumnos y alumnas de mi clase estaríamos interesados en celebrar el campeonato de balonmano interescolar, que tendrá lugar el próximo 12 de febrero, en las instalaciones deportivas de nuestro colegio.</p>	
<p>MOTIVO</p>	
<p>En primer lugar me gustaría explicarle que todos los equipos que participamos creemos que nuestro polideportivo es el mejor para realizar la competición. Es el que más capacidad tiene de toda la ciudad y el que mejores combinaciones de transporte público tiene para que todos y todas podamos desplazarnos.</p>	
<p>Para continuar, creemos que es una ocasión para que muchos chicos y chicas y sus familias conozcan nuestro colegio. Además la competición será retransmitida por la televisión regional por lo que es una oportunidad de dar a conocer el colegio en toda la comunidad.</p>	
<p>ARGUMENTOS</p>	
<p>Para terminar, comentarle que somos un curso muy responsable y que cuidaremos de que todos los equipos respeten las instalaciones, además nos encargaremos de la limpieza y recogida del polideportivo una vez haya terminado el evento.</p>	
<p>CIERRE</p>	
<p>Esperando tener noticias suyas se despide atentamente,</p>	
<p>DESPEDIDA</p>	
<p></p>	
<p>FIRMA Y NOMBRE</p>	
<p>Marta Casado Álvarez.</p>	

A. ANEXO III. Carta de solicitud recortada en sus diferentes partes.

Isabel González Sánchez
C/ Parchís, 5-2º A
43001- Vigo (Pontevedra)
Telf. 674765213
gonzalez@gmail.com

Vigo, a 15 de febrero de 2018

Estructuras del Río, S.L
A/A. Departamento de Personal
Polígono Las Gaviotas, 45
43000- Vigo (Pontevedra)

Estimados/as Sres. /as:

A través de diversos medios de comunicación, he tenido el conocimiento de la importante actividad que viene desarrollando su empresa en el sector de las estructuras metálicas, por lo que me he decidido a contactar con ustedes.

Acompañando a la presente les envío mi cv. Les agradecería me concedieran una entrevista en la que pudiera detallarles mi experiencia profesional y las aportaciones que me gustaría hacer a su empresa.

En espera de sus noticias les saluda atentamente,



Isabel González Sánchez.

A. ANEXO IV. Recortes de las diferentes partes de la carta de solicitud.

EMISORES



María Martínez Orduña
C/Bergamín, nº 5, 2º Dcha. 31003-Pamplona (NAVARRA)
Telf.: 661277619; martinezm@hotmail.com

Alumnos de 3º de Educación Primaria
Colegio San Ignacio (Jesuitas)
C/Francisco Bergamín, 32
31004-Pamplona (Navarra)



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
COORDINACION GENERAL DE SERVICIOS A UNIVERSITARIOS

FECHAS

Pamplona, 25 de enero de 2018

En Córdoba a 2 de diciembre de 2017

Madrid, 12 de marzo de 2015

Zaragoza, 13 de abril de 2010

RECEPTORES

Departamento de Recursos Humanos
Avda. del Batlle Pere Molas, km 2, 43840 Vila-seca, Tarragona
PortAventura Park

Colegio San Ignacio (Jesuitas)|
A/A Señor Director
C/Francisco Bergamín, 32
31004-Pamplona (Navarra)

M.I. Ayuntamiento de Pamplona
Oficina de atención ciudadana
Plaza Consistorial, s/n
31001-Pamplona (Navarra)

Universidad Pública de Navarra
A/A Señor Rector Magnífico
Campus de Arrosadía, s/n
31006- Pamplona (Navarra)

SALUDOS

Apreciadas familias:

Estimado Señor Director:

Distinguido Señor Alcalde:

Muy señores míos:

PRIMEROS PÁRRAFOS (MOTIVOS)

El motivo por el cual le envío esta carta, es porque estoy muy interesada en la oferta de empleo que ustedes publicaron ayer en el “El Diario de Cataluña” y desearía poder optar al puesto de trabajo que ustedes demandan.

Me dirijo a usted para expresarle nuestro más sincero agradecimiento por la tarea que desarrollan en favor de los niños y niñas desfavorecidos de esta localidad.

Somos los alumnos y alumnas del último curso de la E.S.O y nos dirigimos a usted para solicitarle permiso para realizar la fiesta de fin de curso, que tendrá lugar el próximo 6 de junio en el polideportivo del colegio.

Como ustedes sabrán el 27 de abril es el día del árbol, y los vecinos del Barrio de la Paz quisiéramos solicitar permiso para plantar veinte nuevos árboles en el parque público, de reciente creación, para continuar dándole forma y vida.

SIGUIENTES PÁRRAFOS (ARGUMENTOS)

Primero me gustaría explicarles que poseo la formación académica que ustedes requieren en su oferta. Desde los cinco años he estado asistiendo a clases de danza y canto, además de estar cursando actualmente en el conservatorio de música de mi ciudad el segundo curso del ciclo superior de piano.

En segundo lugar, les diré que soy una persona muy extrovertida y divertida, me encanta relacionarme con todo tipo de personas y trabajar de cara al público, sobre todo si se trata de un trabajo relacionado con el espectáculo.

Se trata de un/a estudiante muy aplicado/a que para continuar sus estudios requiere de la beca que otorga esta respetable institución educativa.

Los últimos meses ha mantenido una calificación de excelencia que claramente reclama la ayuda de una institución de su prestigio. Indudablemente, estarán orgullosos de contar con este/a alumno/a entre sus becados en el presente año.

Para comenzar decirles que cada vez que llueve el parque infantil se inunda por completo, tanto la zona de césped como la zona de juegos, permaneciendo inaccesible durante los tres o cuatro días posteriores.

Para continuar informarles que tanto los toboganes como los columpios se encuentran en muy mal estado. Están muy oxidados e incluso tienen alguna de sus partes desatornilladas con el consiguiente riesgo para los niños y niñas.

Como usted sabrá, el año pasado también celebramos la chocolatada en el patio del colegio, y resultó ser un día muy bonito de hermanamiento entre los distintos alumnos y alumnas del centro.

Además, tras la celebración del evento, nos comprometemos a dejar el patio en perfecto estado de limpieza así como, a vaciar todas las papeleras en los contenedores correspondientes.

PÁRRAFOS DE CIERRE

Para terminar, comentarles que soy una chica muy responsable y trabajadora y que me encantan los niños, por lo que creo ser la candidata perfecta para su oferta de empleo.

Por último, recordarle que el acontecimiento tendrá lugar en la casa de cultura el próximo martes, día 7, a las 17 horas.

Para finalizar, nos gustaría que nuestro colegio formara parte de los “Colegios Amigos” de la Comunidad Foral de Navarra, y prestarnos a ser la sede del campeonato, sería un buen primer paso para conseguirlo.

Esperamos que nuestra petición sea tenida en cuenta, estando dispuestos a aclarar cualquier duda que puedan tener al respecto.

DESPEDIDAS

Esperando tener noticias tuyas se despide atentamente,

Agradeciéndole de antemano su atención y en espera de poder reunirnos lo antes posible, reciba un cordial saludo.

Atentamente,

Muy atentamente,

FIRMAS



RODOLFO
Nieto
C/ San Juan, 10
46353 LOS RÍOSES
(Requena-Valencia)

Don Jesús Martínez García
Presidente de la Cooperativa Vinícola



Javier Bello Nieto
Alcalde de Alcalá de Henares



María Martínez Orduña.



Carlos Gonzalez Ruiz

A. ANEXO V. Carta de solicitud para reconocimiento de características lingüísticas y pragmáticas.

Miguel Sainz Agramonte
C/Estella, nº 3, 1º Dcha. 31004-Pamplona (NAVARRA)
Telf.: 664287315; sainzm@hotmail.com

Pamplona, 13 de enero de 2018

Sra. Susana Ruiz Peñalba
Directora del Colegio Capuchinas
Calle del Muro, 27
31001-Pamplona (Navarra)

Apreciada Directora:

Como tutor del curso de 5º C le escribo con motivo de solicitarle permiso para realizar con este curso una salida a Baluarte, donde tendrá lugar una exposición sobre el cuerpo humano, el próximo 15 de febrero.

Para empezar, comentarle que mi interés porque los niños y niñas visiten esta exposición es porque este trimestre estamos estudiando en clase el cuerpo humano y sería muy beneficioso para ellos que pudieran aprenderlo de una forma más visual e interactiva.

Para continuar, quisiera informarle que más de treinta centros escolares de toda la comunidad han visitado esta exposición, coincidiendo todos ellos en lo interesante y motivador que ha resultado para el alumnado.

Por último, comentarle que la exposición solo estará en Pamplona hasta finales del mes de febrero, siendo Andalucía su próximo destino, Así pues, es una oportunidad que no podemos desaprovechar.

A la espera de su respuesta le saluda atentamente,



Miguel Sainz Agramonte.

A. ANEXO VI. Guía de escritura.**GUÍA PARA ESCRIBIR UNA CARTA DE SOLICITUD**

- Recuerda que tienes que redactar de forma educada y utilizando un vocabulario correcto.
 - Presenta tu carta sin manchas ni tachones y con una letra clara.
1. Acuérdate de indicar quien envía la carta.
 2. No te olvides de poner la fecha.
 3. Indica para quién es la carta.
 4. Recuerda que es muy importante poner un saludo.
 5. Es importante hacer una diferenciación de los párrafos, dejando un espacio entre ellos.
 6. El primer párrafo explica el motivo por el que enviamos la carta.
 7. En los demás párrafos intentas convencer para que te concedan lo que pides.
 8. Recuerda que el último párrafo es de despedida.
 9. No te olvides de firmar la carta al final y poner tu nombre debajo de la firma.

A. ANEXO VII. Tablas análisis de datos producción inicial y final

TABLA PRODUCCIÓN INICIAL																									% ALUMNOS QUE UTILIZAN EL ÍTEM
Alumno/a Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Emisor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fecha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	17
Receptor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Saludo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
Motivo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	88
Argumentos	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	46
Separación párrafos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	17
Cierre	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	38
Despedida	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	58
Firma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
Nombre	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	25
Fórmulas de saludo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	75
Fórmulas de despedida	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	33
Ordenadores discurso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Registro formal	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	79
TOTALES POR ALUMNO	9	7	4	5	10	9	7	5	11	7	8	8	5	6	10	6	5	5	4	8	5	8	5	5	

TABLA PRODUCCIÓN FINAL																									% ALUMNOS QUE UTILIZAN EL ÍTEM
Alumno/a Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Emisor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
Fecha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
Receptor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
Saludo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
Motivo	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	83
Argumentos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	96
Separación párrafos	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	88
Cierre	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	83
Despedida	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	83
Firma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
Nombre	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	54
Fórmulas de saludo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
Fórmulas de despedida	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	71
Ordenadores discurso	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	83
Registro formal	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	79
TOTALES POR ALUMNO	15	15	11	13	15	14	12	14	15	11	14	13	10	12	14	15	14	13	15	12	12	15	13	10	

A. ANEXO VIII. Transcripciones completas ordenadas cronológicamente.

TRANSCRIPCIONES SESIÓN 1
<p>M: a ver chicos/ chicas/ me atendéis un segundico// no sé si sabréis/ si no os lo ha dicho Paula os lo digo yo/ dentro de unos dícas o unas semanas vamos a empezar a ver la historia/ vamos a trabajar la historia/ vale?/ que es algo <u>muy apasionante</u>// entonces se nos ha ocurrido que sería muy interesante/ por ejemplo/ ver la huellas del pasado// por ejemplo antes que los hombres/ en la Tierra vivieron unos animales <u>fantásticos</u>/ que a todos nos fascinan/ alguien sabe quién son?// Javier #00:00:51-3#</p> <p>A: los dinosaurios #00:00:51-3#</p> <p>M: los dinosaurios/ entonces hemos pensado que podríamos ir a ver huellas auténticas de dinosaurios #00:00:57-9#</p> <p>A: dónde? #00:00:57-9#</p> <p>A: dónde? {Varios alumnos repiten la misma pregunta emocionados} #00:00:57-9#</p> <p>M: qué os parece la idea? #00:00:59-4#</p> <p>A: bie::::::::n/ ala::::::/ sí::::::::{varios alumnos emocionados} #00:01:03-8#</p> <p>M: pues entonces la idea es que para aprender historia/ una de las actividades que vamos a hacer es ir a ver/ pues eso/ huellas de dinosaurios/ donde hay un parque también muy chulo/ donde vais a poder hacer también actividades vale?// va a ser mucho más adelante/ pero tenemos un problema// el problema es que le tenemos que pedir permiso al director para que nos deje ir/ entones se nos ha ocurrido que seáis vosotros quienes le hagáis la petición para tener más fuerza/ para que nos lo conceda/ cómo se os ocurre que podíamos hacerlo? #00:01:37-8#</p> <p>A: mandándole un e-mail#00:01:37-8#</p> <p>M: un e-mail/ más ideas? #00:01:39-6#</p> <p>A: una carta que queda como más elegante #00:01:42-6#</p> <p>M: perfecto/ Javier ha dado en el clavo// se puede mandar por e-mail/ pero mirar/ cuando queremos hacer una petición formal// qué significa formal?// #00:01:51-4#</p> <p>A: pues como elegante/ educada #00:01:52-4#</p> <p>M: levantáis la mano #00:01:52-4#</p> <p>A: educada/ elegante #00:01:57-1#</p> <p>M: exacto/ más educada/ más elegante/ no?/ no es como cuando escribimos a un amigo/ es una petición de tipo más formal// bueno pues para hacer ese tipo de peticiones se emplea un tipo de carta específico/ que se llama carta de solicitud// vamos a aprender a hacerla/ vamos a hacerla entre todos/ todos vamos a hacer una/ vale?/ cada uno va a hacer una/ luego entre todas elegiremos Paula y yo las dos mejores/ y de las dos mejores/ entre todos vosotros elegiréis una/ la que le vamos a enviar de verdad al director// tendrá que ser la mejor para convencerle de que nos deje ir a la excursión// entonces/ qué vamos a aprender? pues qué es una carta de solicitud y vamos a aprender a confeccionarla// hasta aquí/ todos de acuerdo? #00:02:39-6#</p>

A: sí, sí {varios alumnos} #00:02:39-6#

M: dime Sara? #00:02:51-0#

A: pero una cosa//(...) {dudas acerca de la votación} #00:03:08-0#

M: (...) {explicación de la votación} #00:03:56-4#

A: vais a decir el nombre? #00:04:29-7#

M: claro/ y sabes por qué/ porque la carta tiene que llevar el nombre de quién la escribe// os acordáis cuando le enviamos a Peio Azqueta una solicitud que poníamos quiénes éramos?/ al que le envías la carta hay que decirle quién se la envía/ luego vosotros vais a poner vuestro nombre/ o sea que en todo momento vamos a saber de quién son las cartas/ lo importante no es quién la hace/ lo importante es que esté bien hecha para que el director nos conceda ir a la excursión/ o sea/ que donde tenéis que poner toda la fuerza es en hacerla muy bien/ vale? #00:05:00-0#

A: pero cuándo iremos? #00:05:00-0#

M: eso no se sabe todavía/ pero es que primero tenemos que tener la confirmación del director #00:05:06-6#

A: pero este año? #00:05:06-6#

M: Sí/ sí/ este año/ vale? #00:05:15-4#

A: Noelia/ tendremos que mirar las faltas de ortografía? #00:05:15-4#

M: eso es otra cosa que también tendremos que tener en cuenta/ estos días estamos trabajando con Paula muchas palabras que nos vendrán bien para escribirla/ eh?// dime Sara. #00:05:22-5#

A: y vamos a tener que firmarla? #00:05:24-7#

M: claro/ una carta lleva una firma también// o sea os ha quedado claro// una carta de solicitud formal/ entonces// para qué creéis que es?// Javier #00:05:41-7#

A: ya pero entonces/ qué firma hay que poner/ la nuestra o la de toda la clase? #00:05:45-4#

M: no/ no cada uno la suya/ porque cada uno va a escribir su propia carta/ vale? #00:05:54-5#

A: () #00:06:01-3#

M: os he hecho una pregunta// para qué creéis entonces que sirve una carta de solicitud?// Javier #00:06:11-5#

A: una carta de solicitud formal/ ¿no? #00:06:12-6#

M: formal #00:06:12-6#

A: pue:::::::::s/ tú le mandas una carta/ es para pedir algo/ e:::::::::/ elegantemente #00:06:24-8#

M: de forma educada/ de forma formal/ nos sirve para solicitar cosas a un director de un colegio/ para solicitar cosas a la administración// sabéis qué es la administración? #00:06:35-5#

A: no {varios alumnos} #00:06:36-2#

M: pues todos los órganos que forman el Gobierno de Navarra/ el Ministerio de Hacienda/ el Departamento de Educación/ entre las empresas también se mandan cartas de solicitud// cuando quieres pedir trabajo a una empresa envías una carta de solicitud/ o sea/ son situaciones de la vida real que si aprendéis a hacer una carta de solicitud/ os va a venir muy bien// quiero que entendáis que la carta de

solicitud que vais a aprender a hacer/ os va a servir en la vida/ ahora nos va a servir un montón/ para que el director nos conceda ir a la excursión/ pero luego a lo largo de vuestra vida/ os va a servir para solicitar distintas cosas que os pueden surgir a lo largo de vuestra vida/ entendéis?// vale?// bueno/ dime Javier #00:07:13-2#

A: Pero// no hemos pensado y/ si nos dice que no? #00:07:18-1#

M: bueno si nos dice que no/ nos tendremos que aguantar y plantearlo el año que viene/ pero yo estoy convencida de que si hacéis una buena carta de solicitud/ nos lo concederá/ vale?// entonces mirar una cosa/ lo que vamos a hacer es os voy a dar un folio/ os lo lleváis a casa/ es un folio en blanco/ arriba pondréis el nombre y vuestro número/ como siempre y quiero que hoy de tarea/ os ha mandado Paula/ de tarea para hacer la hoja de lengua/ os acordáis?/ no la hagáis/ vale? #00:07:48-7#

A: es que yo ya la he hecho #00:07:48-7#

A: yo también #00:07:48-9#

M: pues ya la tienes hecha para el día siguiente/ entonces el que no la haya hecho que no la haga/ vale?/ porque la tarea de lengua que vais a llevar a la tarde es hacer esa carta de solicitud// no os preocupéis/ ya sé que ahora no sabéis// ya sé que ahora no sabéis/ se trata de hacer un borrador/ cada uno que haga el borrador que él considere/ como él crea que tiene que ser una carta de solicitud #00:08:12-4#

A: y no lo podemos hacer directamente en limpio? #00:08:12-9#

M: no::// es muy importante Javier/ cuando se escribe/ hacer primero un borrador/ pero no sólo para una carta de solicitud/ para cualquier cosa que tengas que escribir en tu vida/ porque si haces un borrador/ luego puedes mejorarlo/ y ten en cuenta que aquí se trata de convencer al director luego si hacéis un borrador/ luego lo vas a poder mejorar/ con más argumentos para convencerle/ entonces/ os ha quedado claro lo que tenéis que hacer de tarea? #00:08:40-8#

A: sí/ sí {varios alumnos/as} #00:08:40-8#

M: una carta de solicitud/ que va a ser un borrador/ que le vais a dirigir al director del colegio cada uno en su nombre y le tenéis que pedir que os deje ir a ver las huellas de los dinosaurios #00:08:55-3#

A: dónde es? #00:08:56-9#

A: pero a dónde? #00:08:55-8#

M: es en La Rioja/ en Enciso/ vale? #00:08:59-9#

A: ala::// la Rioja #00:09:03-2#

M: y le tenéis que poner argumentos para convencerle/ a ver qué se os ocurre #00:09:09-8#

A: () #00:09:09-8#

M: su::: {manda guardar silencio}/ levantamos la mano #00:09:17-1#

A: Noelia::: #00:09:17-1#

M: levantamos la mano/ guardamos silencio que si no/ no nos escuchamos// Javier:: #00:09:25-9#

A: para ser un poquito más elegante/ podríamos ponerlo en un sobre de papel/ porque como yo tengo unos montones (...) #00:09:48-4#

M: vale/ cuando tengamos la carta buena/ es una buena idea meterla en un sobre/ que es todavía más formal para mandársela al director #00:07:05-6#

M: más preguntas? Sara #00:00:19-1#

A: pero si vamos/ iríamos en autobús no? #00:00:19-1#

M: claro/ sí #00:00:30-7#

A: pero si traemos el borrador mañana/ lo podemos cambiar aquí? #00:00:30-7#

M: exactamente/ vosotros esta tarde solo hacéis el borrador y mañana me lo traéis/ la siguiente clase/ os enseñaré como se hace la carta de solicitud/y la siguiente/ haréis la buena/ vale? para ya mandársela al director y ya esperaremos impacientes su respuesta/ vale?/ os ha quedado claro lo que tenemos que hacer?/ vale/ pues ahora os repartiré la hojica y ahora vamos a continuar con lo que tenía previsto Paula dar con vosotros/ que la actividad nuestra por hoy ya ha terminado/ dime Javier/ #00:01:07-0#

A: y como va a haber dos mejores cartas que elijáis Paula y tú/ #00:01:16-2#

M: si:: #00:01:16-2#

A: e:::h/ en vez de elegir solo una/ no se podrían mezclar? #00:01:20-9#

M: no/ porque ya estarán hechas en limpio/ ya será la definitiva/ lista para meter en el sobre que nos traiga Sara y dársela al director #00:01:28-8#

A: pero nosotros como vamos a saber dónde es ese sitio? #00:01:33-4#

M: tú con que pongas en la carta/ porque él ya sabe/ él ya conoce/ que es para ir a visitar las huellas de dinosaurios que hay en Enciso que es un pueblo de La Rioja/ con eso sobra/ vale? #00:01:48-0#

A: una pregunta #00:01:48-0#

M: dime #00:01:48-0#

A: cuándo iremos? #00:01:58-3#

M: de momento no os preocupéis porque eso ya cuando nos conceda el director el permiso ya iremos mirando todos los detalles/ vale?/ de momento solo preocuparos por hacer el borrador/ luego/ de aprender a hacer bien la carta y de hacer una buena carta final/ vale? #00:02:28-5#

A: () #00:02:31-2#

M: venga no más preguntas #00:02:34-3#

A: Noelia::::/ tengo dos preguntas/ en vez que pongamos el director/ podríamos ponerle su nombre #00:02:45-8#

M: si te lo sabes/ pero tienes que ponerle señor director/ porque es una carta formal/ acordaros/ acordaros que cuando vimos la solicitud que le hicimos a Peio Azqueta por e-mail Paula os insistió que hay una manera de hablar/ no es como cuando hablas con un amigo/ que es un colega y es de una manera más informal/ que hay que hablar de una determinada manera/ cómo era?/ había que tratarle de tú? #00:03:05-1#

A: de usted #00:03:05-1#

M: de usted/ vale?/ pues eso tenerlo en cuenta #00:03:17-0#

A: vale/ pero una cosa/ si vamos a la excursión/ digo// vamos// tendremos/ como es en La Rioja/ tendremos que volver/ verdad? #00:03:21-3#

M: a ver/ a vivir en La Rioja no nos vamos a quedar/ no te preocupes/ pero no os preocupéis ahora de la excursión/ que primero tendremos que tener el consentimiento/ luego lo de la excursión ya os lo explicará Paula muy bien cuando nos lo concedan/ primero preocuparos de hacer una buena carta/ vale chicos? #00:03:46-2#

A: y todas las clases lo harán/ o solo nosotros? #00:03:46-2#

M: pues no sé si al final van a solicitar todas las clases// pero si nos lo conceden a nosotros es probable que se lo concedan a todos/ vale? #00:04:01-2#

A: (...) #00:04:06-2#

M: bueno pues anotaros en la agenda hacer el borrador de la carta/ vale?/ y ahora os voy a dar el folio

TRANSCRIPCIONES SESIÓN 2

A: quieres echarle un vistazo a mi carta? {Susurrando algunos mientras maestra prepara los dispositivos técnicos, baja persiana} #00:01:18-0#

A: a ver la tuya #00:01:36-2#

M: a ver chicos/ chicas/ habéis traído el borrador de la carta? #00:02:51-8#

A: sí/ sí/ {varios alumnos} #00:02:52-6#

M: habéis puesto el nombre? #00:02:52-6#

A: sí/ no/ {varios alumnos a la vez} #00:02:58-1#

M: () {mientras recoge borradores} #00:04:23-0#

A: () #00:04:24-6#

M: a ver/ chicos/ chicas/ atendemos un poquico/ Javier nos sentamos/ vale/ veo que habéis trabajado mucho/ que habéis traído el borrador/ vale/ yo me los voy a guardar/ entonces lo que vamos a hacer hoy/ hoy vamos a dedicar la clase a aprender cómo se hace una carta de solicitud/ vale?/ porque lo que habéis hecho hasta ahora es solo un borrador/ vale?/ entonces quiero que atendáis un poquito a la pizarra/ vale/ porque aquí vamos a ver una carta completa con todas sus partes/ vale?/ para que vayáis quedándoos como hay que confeccionarla/ vale/ entonces si os fijáis/ la primera parte de la carta/ aquí arriba/ pone/ datos del emisor/ quién es el emisor? #00:05:08-3#

A: el director #00:05:08-3#

M: el que recibe la carta/ no?/ os acordáis que el otro día en comunicarte estuvimos viendo/ quién era el emisor/ quién era el receptor/ el mensaje/ el canal/ bueno/ pues en las cartas/ el primero que aparece es el emisor/ que es el que manda la carta #00:05:29-1#

A: se puede poner un poquito más grande? {Maestra ajusta el tamaño de lo proyectado en la pizarra} #00:05:41-2#

M: lo veis mejor así? #00:05:41-2#

A: sí #00:05:41-2#

M: entonces el emisor no es el director/ el emisor quién será?// #00:05:46-8#

A: el que escribe #00:05:46-8#

M: el que escribe/ o sea vosotros/ vale?/ entonces en la carta de solicitud lo primero que aparece/ la persona que escribe la carta/ vale?/ un pasito más abajo/ Pamplona/ 25 de febrero de 2018/ esto qué es?// #00:05:55-9#

A: una fecha #00:05:59-0#

M: la fecha/ la fecha en la que lo enviamos/ vale?/ que va justo debajo/ siguiente apartado// datos del receptor/ quién es el receptor?// #00:06:09-0#

A: el que la recibe #00:06:09-0#

M: el que lo recibe/ y quién lo va a recibir?// #00:06:12-0#

A: el director {varios alumnos/as} #00:06:12-0#

M: el director/ vale/ pues entonces en este ladito de la carta/ pondríamos el receptor/ para que vayáis viendo/ arriba a mano derecha el emisor/ justo debajo/ la fecha/ y luego cambiamos al otro lado para poner el receptor/ que sería el director/ vale?// empezamos con la carta/ lo primero de todo/ estimado señor Delgado/ esto como se llama?/ saludo/ o sea/ siempre empezamos la carta con un saludo/ vale?/ pues si es el señor director/ podemos poner/ estimado señor director/ si sabemos su apellido/ pues podemos poner su apellido/ vale?/ seguimos con la carta/ mirar lo que pone aquí/ el primer párrafo/ motivo/ o sea después de saludar lo primero que hacemos es explicarle el motivo por el cual le estamos escribiendo la carta/ vale? ese sería el primer párrafo/ siguiente párrafo y siguiente/ mirar lo que pone aquí// argumentos/ qué son los argumentos?/ Javier #00:07:21-3#

A: e:::/ como razones por las que en este caso// por las que debería dejarnos ir #00:07:23-4#

M: vale/ eso sería el motivo/ no? vale/ el por qué manda la carta/ vale/ siguiente trozo de la carta Javier? #00:07:52-9#

A: (...) {lee el siguiente párrafo} #00:08:01-9#

M: vale/ y aquí viene un pequeño argumento de por qué quiere una entrevista/ vale/ esta carta es más cortita que la que hemos vista al principio/ siguiente grupo Sara/ que vendría ahora?// #00:08:25-7#

A: (...) #00:08:30-5#

M: vale esto que sería?/ como se llamaba esta parte de la carta Javier? #00:08:33-1#

A: despedida #00:08:33-1#

M: la despedida/ vale/ y ya por último/ que tenemos? #00:08:39-0#

A: la firma #00:08:39-0#

M: la firma/ más o menos la habíais tenido todos bien? #00:08:41-3#

A: sí {varios alumnos y alumnas a la vez} #00:08:41-3#

M: entonces lo que vamos a hacer ahora/ vamos a apuntar aquí en la pizarra/ la expresión de saludo que nos ha salido/ cuál es? #00:08:55-7#

A: atentamente #00:08:57-2#

M: la de saludo/ no la de despedida Javier #00:08:57-2#

A: estimados señores #00:09:08-3#

M: estimados/as señores/as/ no? {Maestra escribe en la pizarra} #00:09:17-6#

M: vale/ estimados señores/ esta sería de saludo/ y de despedida? #00:09:23-8#

A: atentamente #00:09:24-8#

M: atentamente/ no? {Escribe en la pizarra} #00:09:43-9#

M: vale/ vamos a hacer otra actividad/ recogéis los papelicos en el sobre (10s)

A: #00:04:05-7#

M: a ver/ os voy a repartir otro sobre// lo mismo/ no lo abráis eh/ hasta que no haya repartido todos// no lo abráis todavía/ que os voy a explicar lo que quiero que hagáis/ vale?/ en estos sobres/ hay dentro un montón de trozos de las distintas partes/ de distintas cartas/ vale?/ antes teníais que formar una carta completa/ ahora quiero que hagáis nueve montoncitos/ y esos montoncitos van a tener las diferentes partes de la carta/ por ejemplo/ en un montón pondréis todo lo que creáis que son emisores/ en otro/ todo lo que sean fechas/ en otro todos(...) {explica los nueve montones} #00:02:37-6#

A: () {trabajan en grupo interaccionando entre ellos} #00:02:41-9#

M: en cada montoncito tenéis que tener cuatro partes de cada una/ vale? #00:03:22-8#

A: () {siguen trabajando} #00:03:34-7#

M: chicos/ en la pizarra tenéis los grupos/ vale?/ tenéis que tener cuatro montoncitos en cada montón #00:05:47-7#

A: () {siguen trabajando} #00:05:58-4#

M: a ver chicos// empezar por lo más fácil/ las fechas/ los saludos/ las despedidas #00:07:10-2#

M: a ver dónde estaba el receptor de la carta?/ el receptor/ el que emite la carta/ perdón/ sí/ el que emite la/ no/ el emisor/ el que emite la carta/ el que la hace/ era lo primero/ os acordáis no?/ estaba arriba a mano derecha/ así estaba el emisor// en cambio el receptor estaba a mano izquierda/ vale?// luego para saber los motivos/ pues tenéis que buscar que empiece dando un motivo//como vais?/ estáis teniendo muchos problemas? #00:08:10-1#

A: no #00:08:11-7#

M: vosotros habéis terminado #00:08:34-2#

A: () #00:08:37-8#

M: () #00:09:05-5#

M: chicos/ atended un segundo/ miramos todos aquí/ vale/ hay unos grupos que ya lo tienen todo más o menos hecho/ y otros que os estáis liando un poquito/ vamos a hacerlo entre todos/ vale?/ vamos a empezar por los emisores/ emisor/ el que emite la carta/ que se pone arriba/ a mano derecha/ a ver quién tiene los emisores?/ quién son los emisores Javier? #00:09:39-8#

A: (...) {va diciendo los nueve emisores} #00:09:52-8#

M: tenéis todos los emisores? #00:09:55-7#

A: sí #00:09:55-7#

M: (...) #00:00:37-9#

M: si os fijáis tres de la fechas están a mano derecha/ y una de ellas está a mano izquierda/ mirar aquí las vemos todas juntas/ las veis/ eso es porque a veces se pueden poner a la izquierda y a veces a la derecha/ vale?/ se pueden poner donde queráis/ pero siempre debajo del emisor/ vale siguiente parte (...) {siguen corrigiendo}{van corrigiendo por orden para así que sirva de repaso de la estructura} #00:00:22-6#

(...) #00:00:48-5#

M: estos son los de los argumentos/ os habéis dado cuenta como empiezan?/ mirar/ hay uno por ejemplo que empieza/ primero/ me gustaría explicarles/ lo que hemos dicho/ que a ordenando/ el segundo dice/ en segundo lugar/ estáis viendo?/ quiero que miréis ahora todos los párrafos de los argumentos/ hay otro de esos párrafos que dice/ para comenzar/ decirles que cada vez y el segundo párrafo sigue/ para continuar/ veis no?/ como va todo el tiempo ordenado el discurso/ vale?/ venga el siguiente/ dime Javier #00:01:33-0#

A: pero se puede empezar/ por un lado::: #00:01:35-6#

M: también/ es lo que sería otro ordenador del discurso/ vale?/ a ver después de los párrafos de los argumentos/ que vienen?/ (...) {siguen corrigiendo} #00:02:08-6#

A: () {barullo en un grupo} #00:02:08-6#

M: JAVIER #00:02:08-6#

A: ya pero es que siempre lo hace todo Sara #00:02:11-6#

A: perdona si tú has clasificado los de:::/ los del argumento #00:02:20-2#

M: no podemos paralizar la clase porque estéis discutiendo/ Javier/ luego lo hablamos tranquilamente/ pero no podemos paralizar a seis grupos/ porque estéis ahora discutiendo/ luego lo hablamos/ vale?/ Sara/ que te han interrumpido tus compañeros/ sigue #00:02:45-1#

A: empiezo? #00:02:47-5#

M: sí/ empieza #00:02:52-2#

A: (...) {sigue corrigiendo} #00:03:03-1#

M: muy bien #00:03:08-9#
#00:03:16-8#

M: veis no?/ los párrafo de cierre dicen/ para terminar//por último// para finalizar// hay está dejando claro que es el último párrafo/ está cerrando la carta vale?(...){siguen corrigiendo} #00:04:30-1#

M: hemos visto más o menos/ todas las partes de las que se compone una carta/ vale/ no nos va a dar tiempo de hacer otra actividad que tenía preparada/ la haremos el próximo día vale/ es una actividad individual/ vale/ entonces lo que vamos a hacer ahora es en estos cinco minutos que quedan// en estos cinco minutos que quedan// quiero que me digáis/ que los vamos a apuntar en la pizarra para que nos sirvan de recordatorio para el día que tengamos que escribir la carta final/ vale?/ que me digáis fórmulas de saludo que tenáis en las cartas/ alguna fórmula de saludo #00:05:21-6#

A: estimado señor director #00:05:41-9#

M: más Javier #00:05:46-5#

A: distinguido señor Alcalde #00:05:52-1#

M: alguna otra/ Sara #00:06:00-0#

A: apreciados señores #00:06:03-4#

M: {las va escribiendo en la pizarra} #00:06:17-7#

A: querido director #00:06:16-8#

M: fíjate que querido director/ Sara// si no conoces mucho al director/ tú le dirías querido?// no es un poquito como tener demasiada confianza con él/ eh?/ igual elegiríamos otro que fuera como más formal/ no?// vale?/ (...) #00:06:53-9#

A: muy señores míos #00:07:14-2#

M: muy señores míos #00:07:14-2#

A: eso que significa? #00:07:14-2#

M: pues eso significa/ cuando no conoces a quien le están mandando la carta/ Javier/ dices muy señores míos/ y entonces los que la reciben/ vale?/ pues en una empresa por ejemplo/ muy señores míos/ cuando no conoces ni el nombre ni a quién te están dirigiendo/ y también se puede poner en singular #00:07:30-1#

M: (...) {en la pizarra tienen la chuleta con los colores a utilizar} #00:04:55-0#

M: acordaros de poner arriba el nombre #00:05:57-7#

A: es examen? #00:06:03-3#

M: examen no/ pero todo vale para nota Sara/ todo lo que hacéis en clase durante todo el día/ cuenta para nota porque también cuenta el comportamiento/ cuenta la actitud/ si trabajáis si no trabajáis/ si hacéis lo deberes/ todo/ todo/ todo eso/ influye en vuestra nota final/ no solo hay que hacer bien el examen y ya me olvido #00:06:21-2#

A: pero los exámenes cuentas más #00:06:23-9#

M: cada cosa cuenta lo suyo/ es tan importante los resultados académicos/ esto os lo dice Paula/ como la actitud/ vale?/ es muy importante/ como haber hecho el borrador/ aunque os parezca que no es importante/ también es importante #00:06:49-8#

A: {trabajan en la actividad en silencio} #00:06:58-2#

M: {se pasa por las mesas para resolver posibles dudas} #00:07:27-2#

A: es que no entiendo qué era el discurso #00:07:30-7#

M: el discurso #00:07:33-7#

A: s/ el verde #00:07:34-7#

M: ordenadores del discurso/ Javier/ recordadnos qué eran los ordenadores del discursos #00:07:37-6#

A: eh:::/ para empezar/ en primer lugar #00:07:42-4#

M: era la manera/ en la que empezamos los párrafos/ la manera en la que vamos organizando el discurso #00:07:55-8#

A: sería la despedida/ a la espera de sus noticias le saluda atentamente? #00:08:52-5#

M: exactamente/ cada uno que ponga lo que crea/ vale?/ dime Sara #00:09:07-0#

A: no entiendo lo de las formas de usted y ustedes #00:09:09-8#

M: vale/ tienes que buscar en la carta/ en qué momento se está dirigiendo a la persona de usted/ aunque no aparezca la palabra usted/ estará empleando algún verbo/ que significa usted/ vale?/ que no es hablarle de tu/ como le hablamos entre amigos// por ejemplo a tu amigo le dices/ como tú sabes/ en cambio a una persona educadamente le dirías/ como usted sabe o como usted sabrá/ vale? #00:09:50-9#

() {Están trabajando individualmente en la actividad} #00:00:22-2#

M: para buscar las formas de usted y ustedes/ buscamos los verbos/ vale?// entonces al verbo si le podemos poner después usted/ es que está puesto en formal #00:02:22-9#

A: sería por ejemplo/ informarte/ lo cambiamos por/ la l/ e/ #00:02:34-0#

M: informarle/ y luego que podríamos poner/ a usted/ no?/ muy buen ejemplo Javier/ buscamos el verbo/ informarte/ informarle/ pues si después podemos ponerle a usted/ es porque está puesto en la forma correcta/ vale?/ en la forma educada y formal #00:02:51-5#

A: () {siguen trabajando} #00:03:05-4#

M: Sara me pregunta/ qué significa terca/ quién sabe lo que significa terca?/ Sara #00:05:59-9#

A: pues por ejemplo si tu madre te dice algo que no hagas y tú lo sigues haciendo #00:06:12-5#

M: algún sinónimo de terca? #00:06:11-6#

A: cabezona #00:06:19-7#

M: cabezona/ cuando te empeñas en hacer una cosa y hasta que no lo haces no paras/ eh? #00:06:27-4#

M: mientras termina Sara/ hacemos un último repaso/ y ya daríamos por finalizada la actividad/ vale?/ a ver/ arriba a mano derecha/ qué ponemos?/ arriba a mano derecha Javier? #00:06:57-6#

A: eh:::/ datos personales #00:07:01-3#

M: de quién? #00:07:01-3#

A: del que ha escrito la carta #00:07:10-7#

M: del que ha escrito la carta/ que es el::: #00:07:10-7#

A: el emisor #00:07:10-7#

M: el emisor/ debajo del emisor/ qué ponemos? #00:07:14-2#

A: la fecha #00:07:14-2#

M: la fecha/ debajo de la fecha?/ Sara #00:07:20-7#

A: receptor #00:07:21-3#

M: receptor/ que es::/ la persona que:: #00:07:26-3#

A: que recibe #00:07:28-1#

M: que recibe #00:07:29-5#

A: debajo del receptor #00:07:34-3#

M: {siguen repasando todas las partes de la carta} #00:08:33-3#

M: bueno os ha quedado clara más o menos la estructura de una carta de solicitud? #00:08:32-0#

A: sí #00:08:31-6#

M: vale pues entonces el próximo día/ haremos la buena/ la bonita/ vale?/ que será la que leeremos para elegir dos y luego elegiremos una que será la que le entreguemos al director #00:08:39-9#

A: Noelia pero esa carta nueva/ haremos el borrador en clase?#00:08:42-8#

M: no porque ya habéis hecho un borrador/ entonces como ya tenéis un borrador/ con las ideas/ que ha pasado después que habéis aprendido como se hace correctamente/ entonces tendréis que seguir esta estructura/ no os preocupéis porque os facilitaré una guía/ vale?/ para que no os perdáis?/ y con esta estructura/ y los argumentos que pensasteis el otro día/ y alguno nuevo que os ha podido ocurrir/ haréis la buena/ vale?/ la carta correcta #00:09:12-2#

A: pero que para eso necesitaremos e:::h/ dónde vive:::/ el director #00:09:19-3#

M: no porque se la vais {alumna comienza a dar la respuesta también y entonces la maestra le cede la palabra} #00:09:19-3#

A: se la va a dar ella al director #00:09:23-0#

M: no/ aunque no se la demos nosotras/ cuando le enviáis una carta al director de un colegio/ dónde creéis que hay que enviársela? #00:09:30-4#

A: al colegio #00:09:30-4#

M: al cole/ vale/ y todos sabemos dónde está el cole/ y si no sabéis el nombre de la calle no os preocupéis/ que os la diremos nosotras/ vale?/ bueno pues ahora vamos a continuar con la clase/ eh? #00:07:07-9#

M: emisor

TRANSCRIPCIONES SESIÓN 3

M: {prepara escenografía, proyector, materiales, baja persiana} #00:02:01-9#

M: vamos guardando matemáticas (20s) fijaros/ me ha dado tiempo para ir a por la cámara/ colocarla/ poner el proyector/ y todavía hay gente que no ha guardado matemáticas// así perdemos mucho tiempo/

y es un tiempo muy valioso/ para aprender// bueno/ como sabéis/ estamos con el proyecto de realizar la carta de solicitud para enviarle al director/ para que nos deje ir de excursión/ entonces/ eh:::/el otro día estuvimos haciendo una serie de actividades para que os quedara más o menos claro cuál es la estructura de la carta de solicitud/ si os acordáis Paula os puso de tarea que escribierais en un papelito las distintas partes de la carta/ para ver si que os habían quedado bien en la memoria/ bueno pues/ no han salido/ todo lo bien/ que podrían haber salido/ vale?/ no hay ningún grupo// que lo hayan hecho todos bien/ ni siquiera que lo hayáis hecho tres bien/ casi todos os habéis olvidado de alguna parte/ no pasa nada/ era muy difícil/ había nueve partes/ era muy complicado acordarse de las nueve/ pero en general os habéis acordado de casi todas/ vale?/ de siete para arriba/ casi todo el mundo/ hay alguna excepción que se ha acordado solo de cinco/ pero no pasa nada/ vale? #00:03:25-6#

A: hay alguien que lo ha tenido todo bien? #00:03:25-6#

M: sí/ hay gente que lo ha tenido todo bien/ no importa quién/ vale?/ cada uno ya sabe cómo lo ha hecho/ vale entonces/ ahora lo que vamos a hacer/ hoy toca/ hacer ya la carta para el directo/ la carta en limpio/ vale?/ antes/ ya que esta pruebica que os hizo paula no ha salido todo lo bien que esperábamos/ vamos a hacer un recordatorio/ vale?/ de las partes de la carta #00:04:08-2#

A: pero Noelia/ nos tendréis que dar todos los datos de::: #00:02:09-8#

M: no os preocupéis/ cuando empecéis a hacer la carta/ si tenéis alguna duda levantáis la mano/ yo me iré pasando por las distintas mesas y os las solucionaré/ vale? #00:04:14-1#

M: ahora vamos a recordar las partes de la carta/ a ver/ quién me dice/ qué datos poníamos arriba a mano derecha?{van recordando todas las partes, preguntando a los alumnos, mientras escribe en la pizarra donde van situadas} #00:07:27-5#

M: más o menos/ os ha quedado clara la estructura?/ bueno pues ahora quiero que saquéis todos la hoja de líneas/ porque tener en cuenta que es una carta que ya es en limpio/ para enviársela al director/ y tiene que estar lo mejor presentada posible/ vale? #00:07:49-5#

A: () #00:07:53-2#

M: os estoy repartiendo un folio en blanco/ que es donde va a ir la carta/ vale? #00:08:58-8#

A: () #00:09:42-5#

M: () #00:09:44-3#

M: todos tenéis hoja? #00:00:28-9#

A: sí #00:00:32-1#

M: como empecemos todos/ a preguntar a la vez/ sin levantar la mano/ no nos vamos a aclarar/ a ver/ vamos a dar un turno de preguntas y respuestas y seguramente la pregunta que me va a hacer Javier/ es la misma que también os hacéis alguno de vosotros/ entonces/ al responder a Javier/ respondo a muchos otros/ vale?/ pero para eso tenemos que estar escuchando/ Javier en voz alta/ #00:00:52-0#

A: como se llama el director? #00:00:56-6#

M: el director se llama {da el nombre del director} #00:01:06-5#

A: y que ponemos el nombre y qué más? #00:01:14-3#

M: cuando escribimos la carta/ hay que poner el nombre/ la dirección/ la ciudad/ no?/ os acordáis que lo vimos? #00:01:25-4#

A: y cuál es la dirección del colegio? #00:01:30-2#

M: {da la dirección} #00:01:55-8#

A: y entonces en el emisor/ ¿qué ponemos? #00:01:55-8#

M: a ver el emisor/ quién era? #00:01:55-8#

A: yo #00:01:57-4#

A: : nosotros #00:01:57-4#

M: vosotros/ y vosotros vivís en el colegio? #00:01:59-5#

A: no #00:01:59-5#

M: a::h/ pues tendréis que poner donde vivís vosotros/ o cuando/ si tú vas a mandar Javier una carta al ayuntamiento/ para que te den permiso para cerrar la calle/ porque tienes que hacer una obra/ que le vas a poner al alcalde/ Javier Pérez/ colegio Jesuitas?/ a que no?/ pondrán Javier Pérez y tu dirección #00:02:32-6#

A: yo no me la se {varios alumnos} #00:02:37-1#

M: bueno pues si no os la sabéis/ os la inventáis/ inventaros un nombre de calle #00:02:45-1#

A: Noelia y la fecha de envío? #00:02:46-0#

M: qué día es hoy? #00:02:56-9#

A: jueves #00:02:56-9#

M: pues la fecha de hoy/ se pone la fecha en la que la escribes/ que a veces coincide con la fecha en la que lo envías y a veces no/ dime Javier #00:03:03-7#

A: () #00:03:22-2#

M: (...) {sigue resolviendo dudas acerca del lugar donde van a ir y sobre datos que les faltan para la carta} #00:04:36-7#
#00:06:08-4#

M: os he puesto en la pizarra/ como recordatorio/ formas de saludo/ formas de despedida/ y ordenadores del discurso/ por si os pueden ayudar/ vale? #00:06:45-5#

A: cuál es la dirección del director? #00:06:46-1#

M: el director en cambio/ está en el colegio/ no?/ pues entonces tendréis que poner la dirección del colegio #00:07:01-7#

A: pero él no vive aquí #00:07:01-7#

M: pero se lo vamos a enviar al trabajo/ porque no es una petición que le estamos haciendo a él personalmente/ es una petición que le estamos haciendo como director del colegio/ entonces se la tenemos que enviar al colegio/ cuando tú vayas a una empresa a pedir trabajo/ no le vas a mandar la carta a casa del director/ a que no?/ se la vas a mandar a la empresa/ vale? #00:07:24-0#

A: (...) #00:07:41-3#

M: (...) #00:07:43-4#

M: dime Sara #00:00:33-4#

A: lo vimos en sociales? #00:00:33-4#

M: el qué perdona? #00:00:38-2#

A: o sea historia donde lo vemos? #00:00:43-6#

M: en naturales y sociales/ esto aunque parece lengua/ lo estamos haciendo en sociales// porque es para ir a ver las huellas de los dinosaurios que está dentro de la asignatura de sociales/ vale?/ se puede trabajar en una asignatura de sociales/ se puede trabajar lengua y mates/ podemos trabajar en cualquier asignatura/ las otras/ vale?/ eso es lo ideal/ venga ahora seguimos con la carta/ dime Javier #00:01:13-6#

A: es que en lengua estamos viendo sobre el arte #00:01:15-5#

M: también ves/ en lengua hablamos sobre arte/ lo que os estoy diciendo/ #00:01:23-8#

A: y en plástica mates #00:01:25-0#

M: en lengua no solo vemos lengua/ en plástica no solo vemos plástica/ vale?/ pero este es otro debate/ muy interesante/ pero es otro debate que podemos hablar otro día/ hoy necesitamos acabar la carta para poder entregársela al director. #00:01:46-1#

A: hoy? #00:01:48-1#

M: no/ hoy no/ porque primero tengo que recogerlas todas/ tenemos que seleccionar las dos mejores/ y luego elegir la mejor/ entonces hoy es importante que la terminéis/ pero a esta marcha que lleváis tan lenta/ no sé yo eh?/ e tanto preguntar/ dime Sara #00:01:56-8#

A: (...) #00:02:25-1#

M: (...) {trabajan cada uno en su carta y la maestra va pasando por las mesas} #00:02:28-7#